

**T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**UZAKTAN ÖĞRENME ORTAMININ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL
STİLLERİNE GÖRE BİLİŞSEL SENARYO OLUŞTURMA BECERİLERİNE,
AKADEMİK BAŞARILARINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZKAN ÇELİK

**HAZİRAN, 2010
MUĞLA**

**T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**UZAKTAN ÖĞRENME ORTAMININ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL
STİLLERİNE GÖRE BİLİŞSEL SENARYO OLUŞTURMA BECERİLERİNE,
AKADEMİK BAŞARILARINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZKAN ÇELİK

**DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. BİLAL DUMAN**

**HAZİRAN, 2010
MUĞLA**

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

UZAKTAN ÖĞRENME ORTAMININ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL
STİLLERİNE GÖRE BİLİŞSEL SENARYO OLUŞTURMA BECERİLERİNE,
AKADEMİK BAŞARILARINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ

ÖZKAN ÇELİK

Sosyal Bilimler Enstitüsünde
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 09.07.2010
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 25.06.2010

Tez Danışmanı : Yrd.Doç.Dr. Bilal DUMAN
Jüri Üyesi : Prof.Dr. Adil TÜRKÖĞLU
Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr. Necdet AYKAÇ

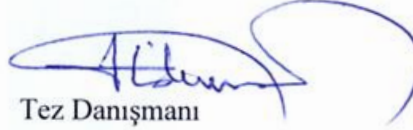
Enstitü Müdürü : Prof.Dr. Nurgün OKTİK

HAZİRAN, 2010
MUĞLA

TUTANAK

Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 02/06/2010 tarih ve 488/6 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 25/4 maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özkan ÇELİK'in "Uzaktan Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Bilişsel Stillere Göre Bilişsel Senaryo Oluşturma Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi" adlı tezini incelemiş ve aday 25/06/2010 tarihinde saat 14:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra **60.** dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine oy birliği/~~oy çokluğu~~ ile karar verildi.



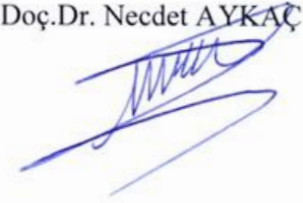
Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Bilal DUMAN



Üye
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

Üye
Yrd.Doç.Dr. Necdet AYKAÇ



YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Uzaktan Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Bilişsel Stillere Göre Bilişsel Senaryo Oluşturma Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

28/05/2010


ÖZKAN ÇELİK

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı : ÇELİK

Adı : ÖZKAN

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : UZAKTAN ÖĞRENME ORTAMININ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL STİLLERİNE GÖRE BİLİŞSEL SENARYO OLUŞTURMA BECERİLERİNE, AKADEMİK BAŞARILARINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ

Y. Dil : THE EFFECT OF DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT ON THE ABILITY OF STUDENTS' CREATION OF SCENARIOS, ACADEMIC SUCCESSES AND STABILITY OF LEARNING IN TERMS OF THEIR COGNITIVE STYLES

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

●

○

○

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : MUĞLA ÜNİVERSİTESİ

Fakülte :

Enstitü : SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : DUMAN, BİLAL

Ünvanı : YRD.DOÇ.DR.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : TÜRKÇE

TEZİN SAYFA SAYISI :

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. UZAKTAN ÖĞRENME ORTAMI
2. BİLİŞSEL STİL
3. BİLİŞSEL SENARYO OLUŞTURMA
4. AKADEMİK BAŞARI

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER :

1. UZAKTAN ÖĞRENME
2. BİLİŞSEL STİL
3. BİLİŞSEL SENARYO
4. AKADEMİK BAŞARI
5. KALICILIK

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMER: Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstrakt ve thesaurus'ları kullanınız.

1. DISTANCE LEARNING
2. COGNITIVE STYLE
3. COGNITIVE SCENARIO
4. ACADEMIC ACHIEVEMENT

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum | <input type="radio"/> |
| 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | <input type="radio"/> |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir | <input checked="" type="radio"/> |

Yazarın İmzası :



Tarih : 28/05/2010

ÖNSÖZ

Bu araştırma, uzaktan öğrenme ortamının öğrencilerin bilişsel stillerine göre bilişsel senaryo oluşturma becerileri, akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Bununla birlikte uzaktan öğrenmenin etkili biçimde işe koşulmasıyla, öğrenenlerin bireysel öğrenme yaşantıları sayesinde bilişsel senaryo oluşturma becerilerinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırmada nicel olarak elde edilen verilerin yanında, bu verilerden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla nitel verilere de yer verilmiştir.

Araştırma sürecinin planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve raporlaştırılmasında emeği geçen herkese şükranlarımı sunarım. Lisan ve Lisansüstü eğitimimde birikimlerini paylaşan ve yetişmemi sağlayan Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin değerli Öğretim Üyeleri ve Elemanlarına teşekkür ederim. Araştırma sürecinin her anında yardımlarını benden esirgemeyen, her aşamada beni yüreklendiren ve destekleyen, akademik ve bilimsel bir bakış açısı geliştirmemi sağlayan danışmanım Yrd.Doç.Dr. Bilal DUMAN'a teşekkür ederim. Varlığını borçlu olduğum, maddi manevi her türlü desteklerini yanımda hissettiğim, ilkeli ve dürüst bir birey olarak yetişmem için karşılıksız fedakârlıklarını gördüğüm sevgili annem Necla ÇELİK'e ve bizlere her daim dost olmayı başaran babam Yılmaz ÇELİK'e, hayatımın en güzel paylaşımlarını bana yaşatan kardeşlerim Ramazan ÇELİK ve Kısmet ÇELİK'e minnet duygularımı sunarım.

Bu çalışmanın yüreği bilimle atan tüm öğrencilere, öğretmenlere ve insanlığa yararlı olması dileğiyle sevgi ve saygılarımı sunarım.

Özkan ÇELİK



**UZAKTAN ÖĞRENME ORTAMININ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL
STİLLERİNE GÖRE BİLİŞSEL SENARYO OLUŞTURMA BECERİLERİNE,
AKADEMİK BAŞARILARINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Özkan ÇELİK

**MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

2010

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı uzaktan öğrenme ortamının, öğrencilerin bilişsel stillerine göre (alan bağımlı/alan bağımsız), öğrenme süreci içerisinde belirlenen hedeflere ulaşmada ve problem çözmede yol gösterici araç olan bilişsel senaryoları oluşturma becerilerine, akademik başarılarına ve derste öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, 10 haftalık sürede, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ve Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersini alan 2. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır.

Araştırma başlangıcında öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek amacıyla "Saklı Şekiller Grup Testi (Group Embedded Figure Test-GEFT)" kullanılmıştır. Öğrencilerin testten aldıkları puanlar doğrultusunda deney ve kontrol grupları yansız olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları cinsiyetleri, bilişsel stil puanları ve sayıları bakımından eşitlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra her iki gruptaki öğrencilere "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersi kazanımlarını kapsayan başarı testi uygulanmış, veriler doğrultusunda yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda ön bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Yine araştırmaya başlamadan önce her iki grup öğrencilerinin de "uzaktan öğrenme" ana

temasıyla verilen bir problemle ilgili bilişsel senaryo oluşturma becerileri bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamamıştır.

Deneysel işlem sürecinde deney grubu öğrencilerine, web tabanlı uzaktan öğrenme ortamları sunularak verilen bilişsel senaryo eğitimi ile müfredat konuları işlenmiş, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel olarak adlandırılan sınıf ortamında bilişsel senaryo oluşturma eğitimi verilerek dersler işlenmiştir. Araştırmanın sonunda ise, her iki gruba da verilen bir problem cümlesine ilişkin bilişsel senaryo oluşturma becerileri ölçülmüş, ayrıca ön-test olarak uygulanan başarı testi son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Bilişsel senaryolardan elde edilen verilere Mann Whitney U testi, başarı testinden elde edilen puanlara ise kovaryans analizi uygulanmıştır. Son test uygulamasından yirmi sekiz gün sonra başarı testi ve “uzaktan eğitim” temalı problem içeren bilişsel senaryo oluşturma etkinliği tekrar uygulanarak öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığına t-testi ve kovaryans analizleri ile bakılmıştır. İstatistiki işlemler SPSS 14.0 paket programı ile analiz edilmiş ve elde edilen verilerin yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Bu işlemlerden sonra yapılan uygun istatistikler sonucunda başarı düzeyleri ve kalıcılıkları arasında bir farklılaşmaya rastlanamamıştır. Ancak bilişsel senaryo oluşturma becerilerinde deney grubundaki alan bağımsız stil lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Ayrıca her grubun kendi içerisinde farklı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip öğrencilerin, sahip oldukları bilişsel stiller bakımından da başarı düzeyleri ve kalıcılık arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamamıştır. Ancak bilişsel senaryo oluşturma becerilerinde hem deney hem de kontrol grubundaki alan bağımsız stilleri lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Uzaktan öğrenme, Bilişsel stil, Bilişsel senaryo, Akademik başarı, Kalıcılık, Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı

Sayfa Adedi : 138

Tez Yöneticisi : Yrd. Doç. Dr. Bilal DUMAN

**THE EFFECT OF DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT ON THE
ABILITY OF STUDENTS' CREATION OF SCENARIOS, ACADEMIC
SUCCESSSES AND STABILITY OF LEARNING IN TERMS OF THEIR
COGNITIVE STYLES**

(M.Sc. Thesis)

Özkan ÇELİK

**MUGLA UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES**

2010

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of distance learning on the students' ability of creation of cognitive scenarios which is a means in problem solving and to reach the goals and objectives determined during the learning process, their academic successes and the stability of what is learnt in the course in terms of their cognitive styles (field dependent/field independent). The study was conducted in 2008-2009 Spring academic year at Muğla University during ten-week period with the sophomores studying in Pre-School Teaching and Art Teaching Department of Education Faculty. The students were also taking the course of "Learning Technologies and Material Design". In the research pre-test, post-test, experimental model with control group was used.

Embedded Figure Test-GEFT was used to determine the cognitive styles of the students at the beginning of the study. Experimental and control groups were chosen objectively according to the scores the students got from the test. Experimental and control groups were tried to be equalized in terms of gender, scores of cognitive styles and their numbers. Then, achievement test which covers the objectives of the course of "Learning Technologies and Material Design" was applied to the students in both groups. After the result of t-test analysis of independent groups which was carried out according to the data, it was found out that there was no meaningful difference between the pre-knowledge of the groups. Moreover, before the study started, both groups of the students' ability to create a

cognitive style with the main theme of “distance learning” was analysed by independent groups’ t-test and no meaningful difference was found statistically.

During the process of experimental operation, the subjects of the curriculum were taught by the education of cognitive scenarios which the students of experimental group were presented via web-based distance learning environment, however; the lessons were taught to control group students in the classes which are called as traditional by teaching them the formation of cognitive scenarios. At the end of the research, the ability of formation of cognitive scenarios related to a problem sentence given to both groups was evaluated. In addition, the achievement test which was applied as pre-test was reapplied as post-test. Mann Whitney U test was applied to the data obtained from cognitive scenarios and covariance analysis was applied to the scores obtained from achievement test. After post-test was applied a month later, the activity of formation of cognitive scenario which included a problem with a theme of “distance learning” was applied again and the stability of the knowledge the students acquired was checked by t-test and covariance analysis. Statistical operations were analysed by SPSS 14.0 and .05 was accepted as significance level in the interpretation of the data obtained. Differentiation was not found between the achievement level and the stability as a result of the suitable statistics performed after these operations. However, there was a meaningful difference in favour of the field independent style in the experimental group in the ability of formation of cognitive scenarios.

Moreover, there was no meaningful difference between the achievement success and the stability in terms of the cognitive styles the students have due to the different cognitive styles (field dependent/field independent) the students have in each group. However, there was a meaningful difference in favour of the field independent style both in the experimental group and the control group in the ability of formation of cognitive scenarios.

Key words : Distance learning, Cognitive style, Cognitive scenario, Academic success, Stability, Learning technologies and material

Number of pages : 138

Advisor : Yrd. Doç. Dr. Bilal DUMAN

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I KURAMSAL ÇERÇEVE.....	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Bilişsel Stil	5
1.2.1. Alan Bağımlılık ve Alan Bağımsızlık	11
1.2.2. Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Bireylerin Özellikleri	11
1.3. Uzaktan Öğrenme	13
1.3.1. Uzaktan Öğrenmenin Tanımı ve İçeriği.....	13
1.3.2. Uzaktan Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	16
1.3.3. Neden Uzaktan Öğrenme?	19
1.3.4. Uzaktan Öğrenme ve Bilişsel Stiller	20
1.4. Bilişsel Senaryo	21
1.4.1. Senaryo.....	21
1.4.2. Bilişsel Senaryo.....	23
1.4.3. Senaryo Temelli Öğretim.....	24
1.4.4. Senaryo Geliştirme ve Kullanma Süreci	27
1.4.5. Uzaktan Öğrenme Ortamlarında Senaryo Temelli Öğrenme.....	29
1.5. Problem Cümlesi.....	32
1.6. Araştırmanın Amacı.....	32
1.7. Araştırmanın Önemi.....	33
1.8. Hipotezler.....	35
1.9. Sayıtlılar.....	35
1.10. Sınırlılıklar	36
1.11. Tanımlar	36
1.12. Kısaltmalar.....	37
BÖLÜM II İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
2.1. Uzaktan Öğrenme Ortamları ve Bilişsel Stiller İle İlgili Yapılmış Çalışmalar.	39
2.1.1. Yurt İçinde Yapılmış Uzaktan Öğrenme ve Bilişsel Stil Çalışmaları..	39
2.1.2. Yurt İçinde Yapılmış Diğer Bilişsel Stil Çalışmaları.....	40
2.1.3. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	43

2.2. Uzaktan Öğrenme ve Bilişsel Senaryolar İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	47
2.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	47
2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	49
2.3. Bilişsel Stiller ve Bilişsel Senaryolar İle İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	51
2.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	51
2.3.2. Yurt İçinde Yapılmış Diğer Bilişsel Senaryo Çalışmaları	52
BÖLÜM III YÖNTEM	55
3.1. Araştırma Deseni	55
3.2. Araştırma Grupları	55
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Saklı Şekiller Grup Testi ve Uygulanışı	59
3.3.2. Başarı Testinin Geliştirilmesi.....	61
3.3.2.1. Başarı Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları	65
3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	65
3.5. Deneysel İşlem.....	66
3.6. Etkinlik Planı	69
3.7. Verilerin Analizi	70
BÖLÜM IV BULGULAR	55
BÖLÜM V TARTIŞMA VE YORUM.....	84
BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER	84
6.1. Sonuçlar	93
6.2. Öneriler	95
6.2.1. Yapılan Çalışmaya İlişkin Öneriler.....	95
6.2.2. Yapılacak Çalışmaya İlişkin Öneriler	96
KAYNAKÇA.....	55
EKLER.....	108
ÖZGEÇMİŞ	138

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Öğrenme stili kapsamındaki boyutlar	9
Şekil 1.2. Bilişsel stil türleri ve özellikleri.....	10
Şekil 1.3. Eğitim teknolojilerinin tarihsel süreci	17
Şekil 1.4. Uzaktan öğrenme'nin kapsamı	18
Şekil 1.5. Uzaktan öğrenme uygulamaları	19
Şekil 3.1. Saklı şekiller grup testinden bir örnek.....	60
Şekil 3.2. Saklı şekiller grup testi değerlerinin sınıflandırılması.....	61

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. Bireysel benzerlikler ve farklılıklar	6
Tablo 1.2. Stiller ve stratejiler ile ilgili benzer kavramların tanımları	9
Tablo 1.3. Alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin özellikleri	12
Tablo 1.4. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Geleneksel Öğretimin Karşılaştırılması	26
Tablo 1.5. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde uzaktan eğitimde öğretim materyallerinin kullanım oranları.....	32
Tablo 3.1. Deney deseni	55
Tablo 3.2. Deney ve kontrol gruplarının simgesel görünümü.....	56
Tablo 3.3. Deneysel çalışmada kullanılan ölçme araçları ve ölçütleri değişkenlerin simgesel görünümü	58
Tablo 3.4. Araştırmada kullanılan ölçekler ve uygulama zamanları.....	58
Tablo 3.5. Başarı testinden çıkarılan maddelerin ayırt edicilik ve madde güçlükleri....	62
Tablo 3.6. Başarı testinden çıkarılan maddelerin ayırt edicilik ve soru güçlükleri... 63	
Tablo 3.7. Başarı testi maddelerine son şekli verildikten sonraki madde ayırt edicilik, madde güçlüğü ve soru normalliği değerleri.....	63
Tablo 3.8. Başarı testi analiz sonuçları.....	65
Tablo 3.9. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları	66
Tablo 3.10. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan etkinlikler	69
Tablo 3.11. Deney grubu uygulama planı	70
Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin aldıkları ön test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları	73
Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin aldıkları son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	74
Tablo 4.3. Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları. 75	
Tablo 4.4. Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	76

Tablo 4.5. Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmenin kalıcılığına ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları	77
Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları	78
Tablo 4.7. Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin aldıkları ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları.....	79
Tablo 4.8. Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin aldıkları son test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları.....	79
Tablo 4.9. Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları ..	80
Tablo 4.10. Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının kovaryans (ANCOVA) testi sonuçları.....	81
Tablo 4.11. Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmenin kalıcılığına ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının kovaryans (ANCOVA) testi sonuçları.....	82
Tablo 4.12. Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları	83

EKLER LİSTESİ

EK-1 SAKLI ŞEKİLLER GRUP TESTİ	108
EK-2 ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI BAŞARI TESTİ.....	117
EK-3 GRUPLARIN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI ÖN TEST PUANLARI.....	125
EK-4 GRUPLARIN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI SON TEST PUANLARI.....	126
EK-5 GRUPLARIN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI KALICILIK PUANLARI.....	127
EK-6 ÇALIŞMA YAPRAĞI ÖRNEĞİ.....	128
EK-7 RESMİ YAZIŞMALAR	130
EK-8 ARAŞTIRMADA KULLANILAN WEB SAYFASI GÖRÜNTÜLERİ	131
EK-9 ÖRNEK BİLİŞSEL SENARYO METİNLERİ	136

BÖLÜM I KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Giriş

Toplumlar, hızlı ilerleyen teknoloji çağında var olma mücadelesinin üst sıralarında yer bulabilmek için ihtiyaçları olan bilgiyi üretmek ve uygun şekilde kullanmak zorundadırlar. Bilgiyi üretebilen, doğru kullanabilen, organize edebilen, kolay ve hızlı şekilde paylaşabilen toplumlar çağın gerekliliklerini yerine getirebilen toplumlardır. Gücün, bilgi ile ölçüldüğü 21. yy bu anlamda “bilgi çağı” olarak adlandırılmaktadır. Bilgi çağında, başarılı ve kaliteli gelişmişlik ancak yeni ve işe yarar bilginin üretilmesi ile mümkün olmaktadır.

Bilgi üretebilmenin ve bilgiye ulaşabilmenin bu denli önem kazanması toplumsal sistemlerin tümünde olduğu gibi eğitimde de birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Eğitim sistemlerindeki eksikliklerin giderilebilmesi için dinamik biçimde, döneme uygun ve sistematik değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler ile öğrenme-öğretme süreçlerinde, bireyi bilgiye ulaştıracak, bireyin ulaştığı bilgiyi değerlendirmesini ve paylaşmasını sağlayacak teknolojik imkânları kullanma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Çağın teknoloji olanaklarının eğitim ortamında nasıl faydalı olabileceği sorgulanmış ve bilgiyi yayarak daha çok kitleye ulaşmasını sağlayacak teknolojilerden yararlanılmıştır. Yaşadığı çağın teknolojisinden haberdar olan, bu teknolojileri gerektiği şekilde kullanabilen, kendini geliştirebilen bireyler de çağdaş birey olmanın gerekliliklerinden birini yerine getirmiş olmaktadır. 21. yy’da özellikle bilişim teknolojilerinin hızlı ilerlemesi ve insan hayatında çabuk yer bulabilmesi, çağdaş bireyin bilgisayar ve internetten uzak durmasını düşünülemez hale getirmiştir.

Hayatımızın hemen her alanına giren internet, iş ortamlarında, iletişim ortamlarında, eğlence ortamlarında kullanıldığı gibi eğitim ortamlarında da kullanılarak bireyler için farklı ve zengin öğrenme olanakları sunmuştur. Öğrenme-öğretme süreçlerinde internet teknolojilerinin en çok kullanıldığı alanların başında uzaktan öğrenme ortamları gelmektedir. Uzaktan öğrenme ortamları, sadece teknolojiyi kullanmasıyla değil, öğrenme sürecine yeni boyutlar dâhil etmesi ve geleneksel eğitimin eksikliklerini giderebilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Bu yönüyle uzaktan öğrenme, uygulama anlamında geleneksel eğitimden farklılık gösteren bir eğitim modelidir.

California Uzaktan Eğitim Enstitüsü uzaktan öğrenmeyi, eğitim kaynakları ile öğrenciler arasındaki bağlantıyı kuran bir öğretim sistemi şeklinde tanımlamaktadır. Uzaktan öğrenme programlarının herhangi bir eğitim kurumuna kayıtlı bulunmayan kimselere de eğitim imkânı sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır (<http://www.cdlponline.org>). Uzaktan öğrenmenin uygulanmaya başlanmasından bu yana mektup, radyo, kaset, televizyon gibi içinde bulunulan döneme uygun araçlar kullanılmıştır. Günümüzde ise bu araçlar güncelliğini kaybetmiş ve yerini son teknolojilere paralel olarak web tabanlı öğrenmeye bırakmıştır. Web tabanlı öğrenmenin kullanılmaya başlanması eğitim ortamına gerek öğrenen, gerekse öğretene açısından birçok katkı sağlamaktadır. Öğrencinin bilgiyi yapılandırarak öğrenmesinin temele alındığı yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışında internet tabanlı öğretim, öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Dünyanın çeşitli ülkelerinde yaşayan öğrenciler ve eğitimciler internet ortamları sayesinde kendi aralarında etkili iletişim kurma fırsatı elde etmektedirler. Aynı zamanda öğrenciler uzaktan öğrenme ile dünyanın çeşitli ülkelerinde bulunan üniversitelerin eğitim imkânlarından yararlanmakta ve bu üniversitelerden yüksek lisans ve doktora derecesi alabilme fırsatını elde etmektedirler. Bu fırsatlar uzaktan öğrenmenin öneminin artmasına katkı sağlama olup uzaktan öğrenme programları, öğrencilerin ve öğretmenlerin bağımsız, bireysel ve kubaşık çalışma ortamlarına girmelerini sağlamaktadır (İşman, 2005, s. 4).

Uzaktan öğrenme ortamlarından verimli bir şekilde yararlanmak için ortamın eğitim durumlarına uygun biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Uzaktan öğrenmede amaç; teknolojiye yararlanarak ideal bir öğrenme-öğretme ortamı düzenlemektir. İdeal öğrenme-öğretme ortamları öğreneni merkeze alan, bireysel özellikleri göz önünde bulunduran, kalıcı ve etkili öğrenmenin oluşmasını sağlayabilen düzenlemeleri içerir. Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde öğrencilerin tutumları, motivasyonları, öğrenme stilleri, bilişsel stilleri, karar verme yetenekleri, kültürleri, öz yeterlikleri gibi bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan araştırmalar bireysel farklılıklar dikkate alınarak geliştirilen içeriklerin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Alessi & Trollip, 2001; Shih &

Gamon, 2002; Güngör ve Akar, 2004; Güven, 2007). Bu yönüyle bakıldığında öğrenme sürecinin öznesi bireydir. Yapılan tüm etkinlikler bireyin özellikleri dikkate alınarak düzenlenmelidir.

Birey, zelliklerine uygun olarak düzenlenmiş bir eğitim ortamında nasıl öğreneceğini bilir ve öğrenmeden zevk alır. Nasıl öğreneceğini bilen birey öğrenmenin n koşulunu gerekletirmi yani “ğrenmeyi öğrenmiş” demektir. Öğretmen ve öğrencinin bireysel farklılıklardan haberdar olması ve bu farklılıkları öğrenme ortamında lehine kullanabilmesi, öğrenilenin çabuk ve kalıcı olmasında önemli bir etkidir. Bu bireysel farklılıklardan bilişsel tarz, öğrenme stratejileri ve beceri, bireyin öğrenme performansını doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir (Arbak, zmen ve Saatçioğlu, 2004, s. 31-43).

Bireysel farklılıklara verilen önem, araştırmacıları öğrencilerin farklı tür ğretimlerle nasıl etkileşime girdiğini araştıran çalışmalara yönlendirmiştir (Kolb, 2004; Weinstein & Mayer, 1983; Babadoğan, 2000). Bu çalışmalarda öğrenme üzerinde etkili olan bazı yaklaşımlar üzerinde durulmuştur. Öğrencinin ğrenmesinde etkili olan bu yaklaşımlar, “stratejiler” ve “stiller” olarak adlandırılmaktadır (Dikdere, 1999). Stratejiler, bilişsel öğrenmede bilgileri işleme ve kodlama prensiplerine dayanarak, bilişsel süreçleri basitletiren araçlar ve tekniklerdir (Namlu, 2003). Stiller ise bireyin tercihleridir. ğrenme-ğretme süreçlerinde öğrenme stilleri ve bilişsel stiller dikkat edilmesi gereken iki boyuttur. Bireyler öğrenirken bilgiyi çevreden almada, organize etmede ve değerlendirerek kullanmada birtakım bilişsel süreç bilgisine başvururlar. Bireyin bavurmada tercih ettikleri bilişsel süreç bilgileri onların bilişsel stillerinin bir ürünüdür.

Witkin, Moore, Goodenough & Cox (1977), uzun yıllar üzerinde çalışıp geliştirdikleri bilişsel stil kuramında alan bağımlı ve alan bağımsız olmak üzere iki stil belirlemişlerdir. Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip bireylerin öğrenme özellikleri de farklılaşmaktadır. Bireyler bilişsel stillerinin etkisiyle çevreyi farklı şekillerde algılayarak, problemlere farklı çözümler oluşturmaktadırlar. Bireylerin problemleri algılayıı ve problemlere ilişkin çözüm önerilerinin farklı oluu, öğrenme-öğretme süreçlerindeki ortam ve materyallerin de farklılaşmasını gerektirmektedir. Sınıf ortamında geleneksel anlamda yapılan eğitim öğretimin evre

şartları ile sınırlandırılarak, gruplar halinde uygulanıyor oluşu, öğrenenlerin bilişsel stillerine uygun zengin öğrenme ortamları sunmakta yetersiz kalabilmektedir. Öğrenenlerin bilişsel stillerine uygun bireysel, bağımsız ve farklı eğitime gereksinim duymaları ve var olan eğitim sisteminin bunu karşılayamaması uzaktan öğrenme ortamlarını öğrenmede etkili kılmaktadır. Uzaktan öğrenme ortamları, sağladığı avantajlar bakımından öğrenmenin etkililiğini ve kalıcılığını arttırmaktadır. Uzaktan öğrenme, bilginin hızla çoğalmasıyla gündeme gelen “bilgiyi nasıl öğretilim?” sorusuna yanıt bulmada yeni bir yönelim olmuş ve popülerlik kazanmıştır. Günümüzde ise; uzaktan öğrenme anlamında gelinen nokta öğrenenlere çoklu ortamların sunulabildiği web tabanlı öğrenme ortamlarıdır.

Uzaktan öğrenme ortamları, yüz yüze yapılan eğitimin öğrenene sağladığı pek çok avantajı sağlayabilmektedir. Uzaktan öğrenme ortamlarında da tıpkı sınıf ortamlarında olduğu gibi aşamalı bir sunuş programı kullanılmaktadır. Sınıf ortamlarında kullanılan, bireyi sürece dâhil eden, ilgi ve merak uyandıran, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştiren aktif öğretim yöntemleri farklı materyallerle zenginleştirilerek kullanılmaktadır. Senaryolara dayalı yapılan öğrenme de merak ve ilgiyi uyandırma, bireylerin düşünme becerilerini geliştirme, yaparak öğrenebilecekleri bir ortam sunma, kaygıyı ortadan kaldırarak bireyin rahat ifadeler kullanabilmesini sağlama vb. düzenlemelerde karşılaşılabilecek sorunları ortadan kaldırmada kullanılan bir aktif öğretim yöntemidir. Senaryoya dayalı öğrenme ortamlarında problematik senaryo durumları ortama getirilip tartışılabileceği gibi bir sorun çerçevesinde öğrenciler tarafından oluşturulan bilişsel senaryolarla da probleme çözüm aranabilir.

Filiz, Özsoy ve Koçak Fidan (2005) senaryoların öğrenme ortamına kattıklarını şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Öğrenci merkezlidir.
- ✓ Öğrenciler senaryolar sayesinde kendi görsel konularını oluşturmaya aktif olarak katılırlar.
- ✓ Gerçek hayattan alınmış olması elde ettikleri bilgilerin de gerçek hayata uyarlanabilmesi demek olduğundan öğrenme istekleri de artar.

- ✓ Öğretmen ve öğrenciler, düzenli olarak başarılı çıktılar alındığında birbirlerine güven duyarlar.
- ✓ Gerçek hayattan alınan hikâyeler üzerinde çalışmak okul içi ve dışı yaşantılara uyumu kolaylaştırır.
- ✓ Öğrenenin konuşmakta ya da ifade etmekte zorlandığı konular senaryo üzerinde çalışılarak rahatlatıcılık sağlanır.
- ✓ Farklı içerikteki farklı dersler aynı senaryo üzerinde işleneceğinden, öğrenci konuya bütünsel bir şekilde bakabilir.
- ✓ Öğretmenlerin sınıfındaki her bir öğrenci için uygun zorluk düzeyi belirlemesini sağlar.
- ✓ Bir senaryo üzerinde bireysel olarak çalışılabileceği gibi grup halinde de çalışılarak işbirlikli dayalı öğrenmeye ortam sağlar.

Senaryo etkinlikleri bu özellikleri ile yapılandırmacı öğrenme kuramına da uygun düşmektedirler. Yapılandırmacı öğretim bir problemi öğrencinin kendisinin yorumlayıp yapılandırarak yine kendisini ait bir anlam oluşturmasını sağlar. Yapılandırmacı kuramın öğretimsel stratejileri, problemi araştırmak için araçlar belirler ve problemlere yapılandırmacı çözümler getirir (Duman, 2004, s. 60).

Bilişsel senaryo oluşturma etkinlikleri, öğrencilerin birtakım bilgileri sistematik olarak öğrenmelerini, eleştirel düşünebilmelerini, problem durumlarına gerçekçi, rahat, alternatif çözüm önerileri getirebilmelerini sağlar. Öğrencilerin problemlere eleştirel ve alternatif çözüm önerileri getirebilmesi, probleme yaklaşımları, sorunu algılama biçimleri ve soruna bütünsel mi yoksa ayrıntısal mı baktıklarıyla yani sahip oldukları bilişsel stillerle ilgilidir.

1.2. Bilişsel Stil

“Eşit olmayanlara eşit davranmak en büyük eşitsizliktir.” Thomas Jefferson

Amerika Birleşik Devletleri üçüncü başkanı Jefferson’un 1800’lü yılların başında söylediği bu sözü, psikoloji ve eğitim alanında yapılan araştırmalar (Witkin & Goodenough, 1986; Sadler-Smith, 2000; Sternberg & Zhang, 2001) her bireyin eşsiz özelliklere sahip olduğu konusunda fikir birliğine vararak desteklemektedirler.

Eğitimciler gayet iyi bilirler ki, öğrencilerin belirli bir tür öğretim uygulamasından yararlanma düzeyleri, tercih ettikleri öğretme-öğrenme yaklaşımları ve her bir öğrencinin belirli bir türdeki öğretim uygulamasına tepkisi sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s. 7).

Bireysel farklılıklar kavramı, bu anlamda pek çok değişkeni içermektedir. Bireylerin kendilerine has saç rengi, ten rengi, vücut yapısı gibi fiziksel özellikleri, zekâsı, yetenekleri gibi bilişsel özellikleri ve ilgi alanları, ahlaki değerleri gibi duyuşsal özelliklerine bireysel farklılık kavramı içerisinde yer almaktadır. Bireysel benzerlikleri ve farklılıkları Smith ve Ragan (1999) şu şekilde özetlemektedir (Akt: Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s. 8).

Tablo 1.1. Bireysel benzerlikler ve farklılıklar

	Benzerlikler	Farklılıklar
Değişmeyen	Duyusal algılama kapasitesi Bilgi işleme kapasitesi	Zekâ bölümü <i>Bilişsel biçim / Öğrenme biçimi</i> Psiko-sosyal özellikler Cinsiyet Irksal köken
Değişen	<u>Gelişimsel Süreçler</u> Zihinsel gelişim Dil gelişimi Psiko-sosyal gelişim Ahlaki gelişim	<u>Gelişim Düzeyi</u> Zihinsel gelişim düzeyi Dil gelişimi düzeyi Psiko-sosyal gelişim düzeyi Ahlaki gelişim düzeyi Ön bilgi düzeyi

Bireylerin sahip oldukları ve değişmeyen özelliklerinden biri de bilişsel stilleridir. Bilişsel stil kavramını tanımlarken, “bilişsel” ve “stil” sözcüklerinin sözlük anlamlarını ayrı ayrı irdelemek gerekir. Biliş, canlının bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi olarak tanımlanırken, bilişsel sözcüğü, bilişle ilgili, zekânın işleyişiyle ilgili (TDK, 2005, s. 271) olarak tanımlanmaktadır. Dilimizde üslup, biçim, tarz gibi eş anlamları barındıran stil sözcüğü ise anlatma, oluş, deyiş veya yapış biçimi (TDK, 2005, s. 1810) olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde stil kavramı sıklıkla karşımıza çıkmakta ve eğitimde kullanıldığı anlamıyla bireyin sahip olduğu üslup, davranış biçimi anlamına gelmektedir. Öğrenme stilleri, düşünme stilleri, bilişsel stiller vb. kavramlar özellikle son yıllarda araştırmacıların ilgisini bir hayli çekmekte ve çalışmalara konu olmaktadır.

Bilişsel sözcüğü, akıl, bilgi, bellek, akıl yürütme, anımsama, unutma, sorun çözme, kavramlar ve düşünce gibi zihinsel işlevleri tanımlar (Yeşilyaprak, 2004). Bilişsel psikoloji, organizmanın nasıl bildiğiyle, davranışı etkileyen olaylarda kararlara rehberlik etmede bilginin nasıl kullanıldığıyla ilgilenir (Bover ve Hilgard, 1981; Akt. Curzon, 2004, s. 91). Bu anlamda hem psikoloji araştırmalarının hem de eğitim araştırmalarının dikkatini çeken bilişsel stil terimi, 1937 yılında Allport tarafından kullanılmış; “bireyin genel ve alışık olduğu şekilde sorun çözmesi, düşünmesi, algılaması ve hatırlaması” olarak tanımlanmıştır (Ataizi, 1999, s. 32). Daha sonraki süreçte birçok araştırmacı (Saracho, 1997; Rayner & Riding, 2000; Sternberg & Zhang, 2001), bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenmenin etkililiğini arttırmak amacıyla bilişsel stil araştırmaları yapmış ve farklı tanımlar ortaya koymuştur. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

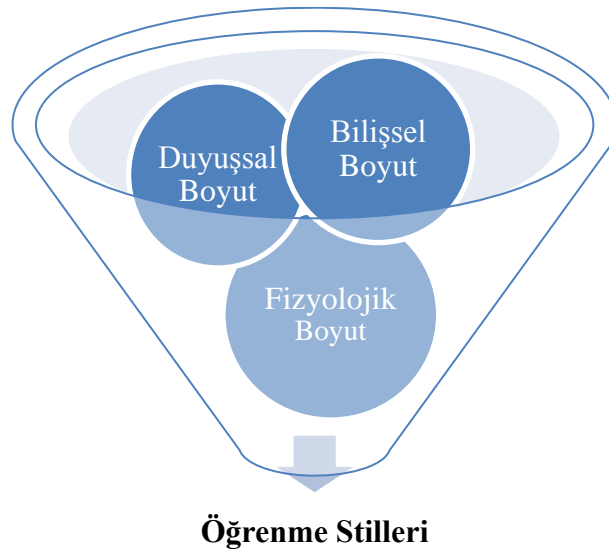
Messick (1984, s. 59-74) bilişsel stili, bireyin bilgiyi organize etmede ve düzenlemede tercih ettiği yol olarak tanımlarken, Rayner ve Riding (2000, s. 448) problem çözmede, düşünmede, kavramada ve hatırlamada kişinin karakteristik ya da alışlagelmiş durumu olarak tanımlamıştır. Sternberg ve Zhang (2001, s. 2) ise bilişsel stilin, bireylerin bilgiyi işleme yollarını ifade ettiğini ve bu terimin bilişsel psikologlar tarafından problem çözme ve duygusal-algısal yetenekleri içeren araştırmalar yürütülerek geliştirildiğini vurgulamışlardır. Saracho (1997, s. 3-4) ise problem çözmedeki ve çeşitli durumlara tepki göstermede ki, düşünme, hatırlama, muhakeme ve kişisel yöntemler olarak tanımlamaktadır.

Bilişsel stiller bireysel bir süreç bilgisine başvururken tercih edilen yoldur. Bilişsel süreçler temel alındığında, öğrenme çevrede oluşan olay ve olguların, merkezi sinir sistemine aktarılması biçiminde ele alınmaktadır. Bu aktarılma işi duyuşsal kayıttır. Duyu organları aracılığıyla kayıt edilen uyaranları izleyen süreçler algılama, depolama, bütünleştirme gibi işlemlerden oluşur. Bireyin kendi içinde

geçen bu süreçler de kendi duyuşsal kayıt, uyarılma, algılama ve düzenleme özelliğine bağlı olarak değişiklik gösterir. Bu değişiklikler bilişsel stil (tarz) olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel stil kavramı genelde bireyin problemlere yaklaşım biçimini ortaya koyar (Güven, 2007, s. 2-3). Harrison & Rainer (1992, s. 93-111)'a göre bilişsel stil, bilgiyi toplamada, analiz etmede, değerlendirmede ve yorumlamada bireylerin tercih ettikleri yoldur.

Bilişsel stil tanımları, bilgiyi alma ve kullanma gibi zihinsel süreçlere vurgu yapmaktadır. Bazı araştırmacılar bilişsel stil kavramını öğrenme stili ile eş anlamda kullanmışlardır. Yüklendikleri anlam bakımından araştırmacıların büyük çoğunluğunda ise öğrenme stili ve bilişsel stil arasında farklar olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin; Entwistle (1981) iki kavramın aynı anlama geldiğinden söz ederek her iki terimi birbirinin yerine kullanırken, Das (1988) bu iki kavrama farklı anlamlar yüklemiş ve ikisini de farklı şekilde tanımlamıştır (Akt. Ataizi, 1999, s. 32). Bireylerin, belli tip öğrenme aktivitelerini kullanmaya yönelik genel yaklaşımları öğrenme stilini ifade ederken, bilişsel stiller bireyin algısal ve bilişsel işlem sürecine yönelik karakteristik özelliklerini ifade etmektedir (Kyriacou, Benmansour ve Low, 1996; Akt. Çakan, 2002, s. 86-95).

Bilişsel stiller, çevreden gelen uyarıcıların organizasyonuna ve işlenmesine rehberlik ederken öğrenme stilleri, bireylerin öğrenme tercihlerini temsil etmektedir (Hunt, 2006, s. 1). Bu anlamda, bilişsel stiller uygun öğrenme stratejilerini seçmede yol gösterici olabilirler (Sadler-Smith, 2000, s. 181-182). Bilişsel yaklaşıma göre bilişsel stil, bireyin bilgiyi alma ve bilişsel fonksiyonlarındaki tercihlerini, yani hem algısal hem de entelektüel çalışmasını ifade etmektedir; ancak, öğrenme stili, öğrenme durumunda bireyin çevresel faktörlerle ilgili tercihlerini de içerir ve bilişsel stil, öğrenme stilinin bir boyutu olarak karşımıza çıkar (Rule & Grippin, 1988; Akt. Alşan, 2009, s. 117-133). Diğer boyutlar ise duyuşsal boyut ve fizyolojik boyuttur.



Şekil 1.1. Öğrenme stili kapsamındaki boyutlar

Bilişsel Boyut: Bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimi.

Duyuşsal Boyut: Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan zevk alma gibi alanlarla ilgili bireysel özellikler ve heyecana dayalı özellikler.

Fizyolojik Boyut: Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma), çevresel özellikler (gürültü düzeyi, ısı, ışık ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde en iyi öğrenmenin sağlanacağı zaman aralığı (Çaycı ve Ünal, 2007).

McLoughlin (1999, s. 222-241) stiller ve stratejiler ile ilgili benzer terimlerin tanımını şu şekilde göstermiştir.

Tablo 1.2. Stiller ve stratejiler ile ilgili benzer kavramların tanımları

Terim	Anlamı
Öğrenme Stratejisi	Bilgi, beceri ya da tutum edinmede belli bir eylem planını benimseme
Öğrenme Stili	Bilgi edinmede alışılmış ve belli bir yolu benimseme
Bilişsel Strateji	Bilginin işlenmesi ve düzenlenmesinde belli bir eylem planını benimseme
Bilişsel Stil	Bilginin işlenmesi ve düzenlenmesinde sistematik ve alışılmış bir yolu benimseme

Alan yazında yer alan bilişsel stil çalışmaları incelendiğinde (Kagan & Messick, 1976; Holzman & Klein, 1954; Witkin ve arkadaşları, 1977), çeşitli bilişsel stillerden söz edildiği görülmektedir. Bu türlerden en çok ilgi gören ve kabul edileni ise Witkin ve arkadaşları (1977) tarafından geliştirilen alan bağımlılık, alan bağımsızlık yaklaşımıdır. Yansıtmacılık-girişkenlik, düzleştirme-keskinleştirme üzerinde tartışılan diğer farklı kuramsal yaklaşımlardır.

BİLİŞSEL STİLLER	ÖZELLİKLERİ
YANSITMACILIK GİRİŞKENLİK	<ul style="list-style-type: none"> •Yansıtmacı bilişsel stile sahip bireyler çözüme çok fazla zaman harcayarak ulaşır ve kesin olarak doğruya ulaşmayı amaçlar. •Girişkenlik bilişsel stile sahip bireyler problemlerin çözümlerinin sonucunu en alt düzeyde göz önüne alarak sonucu belirler. •Bilinen şekilleri eşleştirme testi ile belirlenir (Dinçer, 1993, s. 19).
DÜZLEŞTİRME KESKİNLEŞTİRME	<ul style="list-style-type: none"> •İlk olarak Klein tarafından ortaya konmuştur. •Düzleştirme bilişsel stile sahip bireyler problemle ilgili ayrıntıları çeşitli yönlerden benzer durumlarla ilişkilendirir ve dikkate alır. •Keskinleştirmeci bilişsel stile sahip bireyler bir problemle ya da anlatılan bir olayla ilgili ayrıntı ve farklılıkları vurgulama eğilimindedirler. •Hikaye anlatma ölçeği ile bu boyutlar belirlenir (Güven, 2003; s. 24-25).
ALAN BAĞIMLILIK ALAN BAĞIMSIZLIK	<ul style="list-style-type: none"> •Witkin vd. tarafından geliştirilmiştir. •Alan bağımlı bilişsel stile sahip bireyler daha çevreye bağlı ve sosyaldirler. •Alan bağımsız bilişsel stile sahip bireyler çevrelerinden daha bağımsız ve kendini motive edebilen daha az sosyal bireylerdir. •Saklı şekiller grup testi ile belirlenir.

Şekil 1.2. Bilişsel stil türleri ve özellikleri

Bu araştırmada alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stiller üzerinde durulmuştur.

1.2.1. Alan Bağımlılık ve Alan Bağımsızlık

Bireyler, çevrelerinde meydana gelen olayları aynı şekilde algılamazlar. Bazı bireyler olayları çevrelerinden soyutlayarak ele alırlarken, bazıları ise olayları meydana geldikleri çevre içinde değerlendirme eğilimi gösterirler. Witkin (1977) tarafından geliştirilen alan bağımlı-alan bağımsız kavramları bu farklılığı ifade etmektedir (Bacanlı, 2003, s. 129).

Acsh ve Witkin, 1937 yılında Allport tarafından kullanılan bilişsel stil kavramını araştırmak üzere, 1948 yılında laboratuvar çalışmaları yapmışlardır. Witkin ve meslektaşları 1950'li yıllarda bu alanda özgün araştırmalar yapmaya başlayarak alan bağımlı ve alan bağımsız kavramlarını tanımlamışlardır. Bu araştırmalar kapsamında, insanların iyi düzenlenmiş bir çevre içinde önceden tanımlanmış herhangi bir öğeyi ayırt edebilme becerileri araştırılmıştır. Bu amaçla Witkin ve arkadaşları şekil algılamaya dayalı bazı ölçme araçları geliştirmiş daha sonraki süreçte bunların yeni sürümlerini ortaya çıkarmışlardır (Şimşek, 2004, s. 95-136). Bu testlerden biri olan "Saklı Şekiller Grup Testi" (Group Embedded Figure Test-GEFT) bireylerin alan bağımlı ya da alan bağımsız olduklarını belirlemek için kullanılmaktadır. Birtakım karmaşık şekillerin içinde daha basit şekilleri bulmaya yönelik olarak hazırlanan bu test sonucunda şekilleri ayırt edebilenler alan bağımsız olarak belirlenirken, ayırt edemeyenler ise alan bağımlı olarak belirlenmektedir. Bu uygulama basit bir şekil bulma testi olmaktan öte, bireyin bütünleyici ya da çözümleyici algı yeteneğine sahip olduğunu gösteren bir sınama durumu olarak da değerlendirilmektedir (Şimşek, 2004, s. 95-136).

Alan bağımlılık ve alan bağımsızlık bireylerin bilişsel davranışları ve kişilerarası davranışları için önem taşımaktadır (Liu & Ginther, 1999, s. 1-17). Çünkü alan bağımlı ve alan bağımsız bireyler sahip oldukları bireysel özelliklerden dolayı çevreyi farklı algılamakta, farklı tarzda öğrenmekte, problemlere farklı yaklaşmakta, bireylerle olan ilişkilerinde farklı değerlere önem vermektedirler.

1.2.2. Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Bireylerin Özellikleri

Alan yazında farklı bilişsel stil türleri yer almakla birlikte, alan bağımlı ve alan bağımsız olarak karakterize edilen bilişsel stiller, yaygın olarak çalışılmış ve

eğitim ile ilgili uygulamalarda geniş bir yer tutmuştur (Gordon, 1998). Eğitimin temel amaçlarından biri de öğrenme ortamlarını öğrenenlere göre düzenlemektir. Bu anlamda farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin, öğrenmeye karşın ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenen öğrenme ortamları öğrenmenin etkililiğini arttırmaktadır. Alan bağımlılık ve alan bağımsızlık bilişsel stiller bireylerin tüm yaşamlarında olduğu gibi öğrenme ortamlarındaki birtakım özelliklerini ifade etmektedir.

Alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin özelliklerini (Witkin & Goodenough, 1981; Witkin & Goodenough, 1986; McEvoy, 1998; Saracho, 1988; Miller, 1997; Oh & Lim, 2005) aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz;

Tablo 1.3. Alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin zellikleri

Alan Bağımsız Bireyler	Alan Bağımlı Bireyler
ğrenme aktiviteleri için kendi planlarını yapabilirler, amaçlarını ve stratejilerini kendileri belirleyebilirler.	Dıştan belirtilen hedefleri ve organizasyonları tercih ederler, egemen durumdan kolay etkilenirler.
Rekabetçi, bağımsız, enerjik bireylerdir.	Çevreye duyarlı sakin bireylerdir.
Bireysel projeleri, yarışmayı, rekabeti tercih ederler.	İşbirliğini, grup projelerini tercih ederler.
Sosyal becerileri daha az gelişmiştir, çoğunlukla toplumdandan bağımsızdırlar.	Gelişmiş sosyal becerilere sahiptirler ve çoğunlukla sosyal ortamlara uyum sağlarlar.
Aktif ğrenme ortamlarını tercih ederler.	Öğrenmede edilgin bir yapıdadırlar.
Giysileriyle ve temizliklerine daha az önem verirler.	Kişisel görünümlerine önem verirler.
Bilgi için, hayali olmayan mizah ve bilimkurgu okurlar.	Zevk için, kurgu okurlar.
Hatırlama ve bellekte tutabilme becerileri için ipuçları ve öğrenme materyallerinin kendilerine göre yeniden düzenleyebilirler.	ğrenme materyallerini olduğu gibi kabullenirler.
İçsel referansları kullanır.	Dışsal referansları kullanır.
Arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişime daha az ihtiyaç duyar.	Arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişime daha fazla ihtiyaç duyar.
Kendi başına çalışarak iyi öğrenir.	Grupla çalışarak iyi öğrenir.
Dışsal etmenlerden fazla etkilenmezler.	Dışarıdan verilen kurallara uyma eğilimdedirler.
Kendi başlarına problemleri çözme eğilimindedirler.	Sunulan düzeni olduğu gibi kabul ederler.

Her ne kadar farklı özelliklere sahip olsalar da, alan bağımlı ve alan bağımsız bireyler doğalarında “iyi” ya da “kötü” değildirler ve her stil diğerinden farklı bir bağlamda ele alınabilir (Witkin & Goodenough, 1986, s. 59). Her bilişsel stilin kendine has üstün, etkin ve iyi yönleri bulunmaktadır. Bu bakımdan bilişsel stiller zekâ ile paralellik göstermezler. Bilişsel stilleri belirlemeye yönelik uygulanan testlerin de zekâyı veya üstün bir yeteneği ölçmediği sadece bireyin tercihlerini belirlemeye yönelik bir ölçüm yaptığı gözden kaçırılmamalıdır. Bir öğrenme-öğretme ortamında her iki bilişsel stile sahip öğrenci de bulunacaktır ve öğrencilerin öğrenmeye ilişkin bu özellikleri göz ardı edilmemelidir. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde her bilişsel stilin kendine has özelliklerinden yararlanılırsa hem öğreticiye hem de öğrenene büyük kolaylık sağlayacak bir süreç tasarlanabilir.

Bireylerin farklı bireysel özelliklere sahip olmaları sorunlara yaklaşımlarının, problem çözümede seçtikleri yöntemlerin, çevreyi algılama biçimlerinin, bilgiyi organize etmedeki yöntemlerin, öğrenirken tercih ettikleri ortam ve materyallerin farklı olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bireysel öğrenmelere uygun, bireyin kendi hızında ve istediği zamanda çalışmasına olanak sağlayacak, isteği kadar tekrar imkânı sunacak ortamlar bu durumda işe koşulmalıdır. Öğrenene bu imkânları sağlayabilecek eğitim ortamları uzaktan öğrenme ile mümkündür.

1.3. Uzaktan Öğrenme

1.3.1. Uzaktan Öğrenmenin Tanımı ve İçeriği

Tüm ulusların ortak amacı, kalkınma ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmaktır. Kalkınma için duyulan gereksinim evrenseldir ve her ülke bunun için gerekirse başka ülkelerle ortak çabalara girişmektedir. Çağımızda “iyi eğitim iyi ekonomiye, iyi ekonomi de iyi eğitime neden olur” sözü ortak bir slogan halini almıştır (Türkoğlu, 1997, s. 44). Eğitim toplumların her alandaki gelişmelerine doğrudan etki edebilmektedir. Eğitimin geniş çaplı bu etkisi toplumlara eğitime önem vermeye ve hep “Hangi şartlarda daha iyi bir eğitim yapabiliriz?” sorusuna cevap aramaya yönlendirmiştir.

Eğitim uzmanları bu arayışta öğrenenler için en uygun öğrenme şartlarının neler olduğunu sorgulamış ve bu şartları belirlemek için öğrenmeyi belli bir

çerçevede tanımlamışlardır. Gagne, öğrenmeyi çevresel değişiklikler nedeniyle bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişme olarak tanımlarken, Ausubel öğrenmeyi “anlamları paylaşma” olarak ifade etmektedir (Ekici, 2003, s. 8-10). Öğrenmenin gerçekleştiği ortamlarının kontrol edilebilmesi ve öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi, öğrenmenin verimliliğini artırabilmektedir.

Öğrenenin ihtiyaçları ve özellikler doğrultusunda öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde sınıfta yapılan geleneksel eğitimin artık kurumsal ve evrensel anlamda örgün eğitim olanakları sağlayan, en iyi uygulama olma niteliğini yitirdiği gözlemlenmektedir (Kaya, 2006, s. 407). Dört duvar arasında yapılan eğitim, sınırlılıklarından kaynaklanan birtakım eğitim sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Zamana ve mekâna bağlı kalma zorunluluğunun olması, bireysel öğrenme imkânını ortadan kaldırması, yaşam boyu eğitim için uygun olmaması vb. sınırlılıklar geleneksel sınıf ortamlarının bazı sorunlarından. Eğitim ortamında karşılaşılan bu sorunları çözmek için, ileri teknolojiler kullanılıp yeni eğitim ortamları geliştirilebilir. Bu ileri teknolojiler internet, Wi-Fi, kişisel asistanlar, uydu bağlantılarıdır. Bunlardan en önemlisi ise yaygın olarak kullanılması, etkileşimliliği, hızlı iletişim olanakları, bireysel çalışma olanakları ve çoklu ortam olanakları gibi olanakları öğrenme ortamına sunabilen internettir. İnternet sayesinde uzaktan öğrenme ortamları, öğrencilere zengin öğrenme olanakları sunulabilmekte, daha çok bireye ulaşılabilen, bu bireylerin birbirleriyle hızlı ve kolay iletişim kurmaları sağlayabilmekte dolayısıyla daha işlevsel hale gelebilmektedir.

Uzaktan eğitim, uzaktan öğretme ve öğrenme tanımlarını bir araya getiren bir terimdir (Uşun, 2006, s. 10). Dolayısıyla uzaktan eğitim kavramı, uzaktan öğrenme ortamını yani öğretme-öğrenme sürecini karşılamakta ve uzaktan öğrenim ile uzaktan eğitim tanımları çoğu zaman birbirinin yerlerine kullanılmaktadır.

Uzaktan öğrenme için uzmanlar tarafından birbirine paralel birçok tanım yapılmıştır. Kaya (2006, s. 406) uzaktan öğrenmeyi fırsat eşitsizliğine çözüm getiren, isteyen herkese yaşam boyu eğitim sağlayan ve bunların yanı sıra eğitimin bir dizi bireysel ve toplumsal amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilen, eğitim teknolojilerinden yararlanmaya ve daha çok kendi kendine öğrenmeye dayalı olan bir disiplin olarak tanımlamıştır.

Uzaktan öğrenme, öğrencinin ve öğreticinin birbirinden uzak olduğu durumlarda elektronik araçların ve yazılı-basılı materyallerin kullanılarak öğrencilere ulaşılması durumudur (<http://www.usdla.org>).

Alan yazındaki uzaktan öğrenme tanımları (Yalın, 2008; Uşun, 2006; Bates, 2005) arasında farklılaşmalar olsa da bazı ortak noktalara vurgu yapmışlardır. Bunlar;

- ✓ Öğrenci ve öğretmenler farklı yerlerde bulunması.
- ✓ Öğrencilere bireysel çalışma imkânı sunması.
- ✓ Teknolojilerden yararlanması.
- ✓ Ders notları, kaynaklar ve materyaller web üzerinden paylaşılması.
- ✓ Geleneksel eğitimle birlikte de kullanılabilmesi.
- ✓ Eğitimin eşzamanlı ya da eşzamansız olabilmesi.
- ✓ Hayat boyu bir eğitim sağlama imkânının olması.

Bu kriterler doğrultusunda uzaktan eğitim; geleneksel öğrenme-öğretme ortamlarının yetersiz kaldığı, öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerine uzak olduğu durumlarda, mekân ve zaman problemini ortadan kaldırmaktadır. Uzaktan öğrenme teknolojilerden yararlanarak eşzamanlı ya da eşzamansız olarak tasarlanan, öğrencilere bireysel çalışma ve hayat boyu eğitim imkânı gibi eğitim olanakları sunmaktadır.

Uzaktan öğrenme, eğitim sistemlerinde var olan bazı sorunların çözümüne olanak sağlayabilir. Eğitim sistemleri içindeki bu sorunlar;

1. Öğrenci sayıları uygun öğrenme-öğretme ortamlarının hazırlanması için hem öğrenen hem de öğreten açısından sorun olması,
2. Öğretenlerin, öğretmen yeterlilikleri bakımından istenilen nitelik ve kalitede olmayışı fırsat ve imkân eşitliğini ortadan kaldırması,
3. Zamanlama ve planlama gruplar için yapılmakta, bireysel öğrenme imkânlarına yeterince yer verilememesi,
4. Kullanılan malzeme, materyal ve kaynaklara sınıf ortamında hemen ulaşılamaması, bütün okulların imkânlarının aynı olmaması,
5. Öğrenen açısından görsel, işitsel ve etkileşimli ortamlar oluşturma adına yeterince özel sınıfın olmaması,

6. Öğrencileri eğitim amacıyla bir araya getirmek için yeterli ekonominin olmaması,
7. Öğrenilenin tekrarı için öğrencilere aynı ortamı tekrar tekrar sunma şansının zaman açısından sınıf ortamında mümkün görülmemesi,
8. Sınıf ortamındaki eğitim belli bir süre ile sınırlandırılması. Hayat boyu eğitim için yetişkin bireyler aile, iş, ekonomik, kültürel vs. nedenlerden ötürü zaman ve imkân bulamamasıdır.

Eğitimde fırsat ve imkân açısından eşitsizlik oluşturan bu sorunlar daha özele indirgenerek çoğaltılabilir. Uzaktan öğrenme, gelecekte eğitimin sorunlarının çözümüne yönelik ortamları hazırlayabilecek potansiyeli bünyesinde taşımaktadır.

Uzaktan öğrenme sürecine tarihsel bir perspektiften bakıldığında, her çağa uygun olarak teknolojik imkânlardan yararlandığı ve toplumların eğitim anlayışlarının dönemin gerektirdiği şekilde biçimlendirildiği görülmektedir. Uzaktan öğrenmenin 1800'lü yıllarda mektupla başlayan serüveni daha sonraki yıllarda radyo, televizyon, video, bilgisayar gibi araçların kullanılmasıyla devam etmiştir. Günümüzde ise teknolojiye paralel olarak gelişen uzaktan öğrenme, internet ve internet teknolojilerinin kullanılmasıyla farklı bir boyut kazanmıştır.

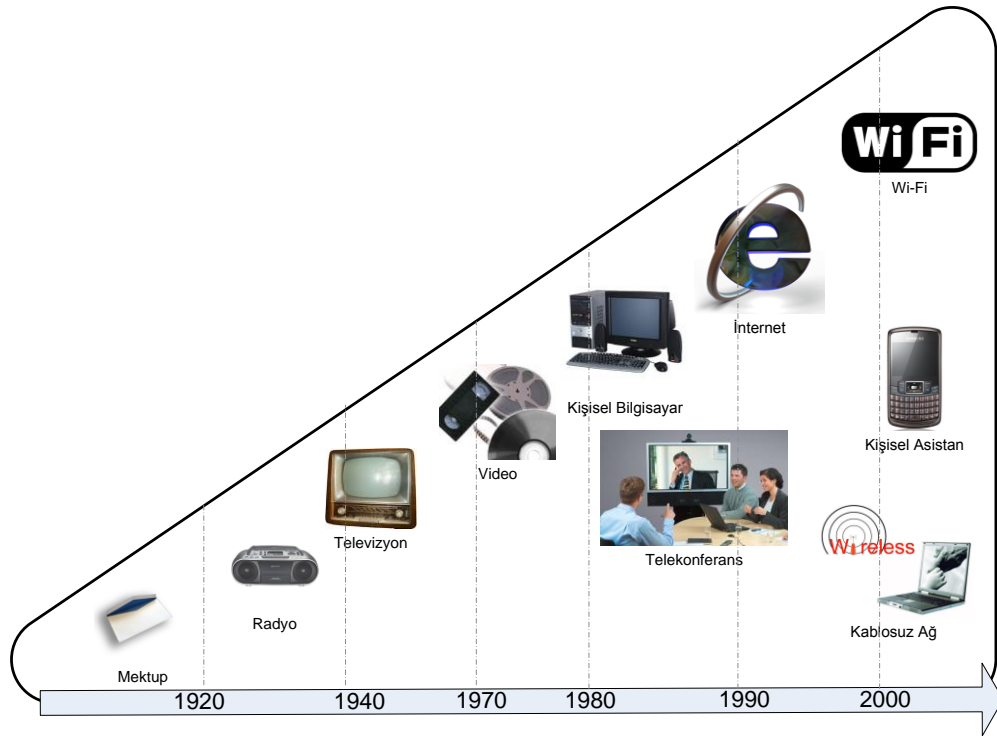
1.3.2. Uzaktan Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Kökenleri 19.yy'a kadar dayanan uzaktan öğrenme, günümüzde kullanılan anlamıyla 1920'li yıllarda ortaya çıkmaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde, teknolojinin gelişimine paralel olarak, farklı zaman dilimlerinde farklı araçlar kullanılmıştır. Bu doğrultuda, uzaktan öğrenme ortamlarında öğreten ve öğrenen açısından ekonomik ve verimli, yeni öğrenme ortamları düzenlenmiştir. Bu öğrenme ortamları, içinde bulunulan süreçsel döneme ve o dönemin imkânlarına göre şekillenmiş ve değişmiştir.

Uzaktan öğrenme tarihsel gelişimi açısından üç aşamada incelenebilir. İlk nesil uzaktan öğrenme uygulamaları, tek bir teknolojinin baskın kullanımı ile karakterize edilmiş olan ve doğrudan öğrenci etkileşimi olmayan uygulamalardır. Eğitimde kullanılan televizyon ve radyo bu açıklamaya uygun olsa da, ilk nesil uzaktan öğrenmenin asıl şekli baskı tabanlı yazışmalı eğitim olmuştur. İkinci nesil

uzaktan öğrenme ise multimedya (çoklu) ortamların kullanıldığı eğitim ortamları olmuştur. Üçüncü nesil uzaktan öğrenmede ise internet, video-konferans gibi çift yönlü iletişim araçları kullanılmıştır (Bates, 2005, s. 6-9).

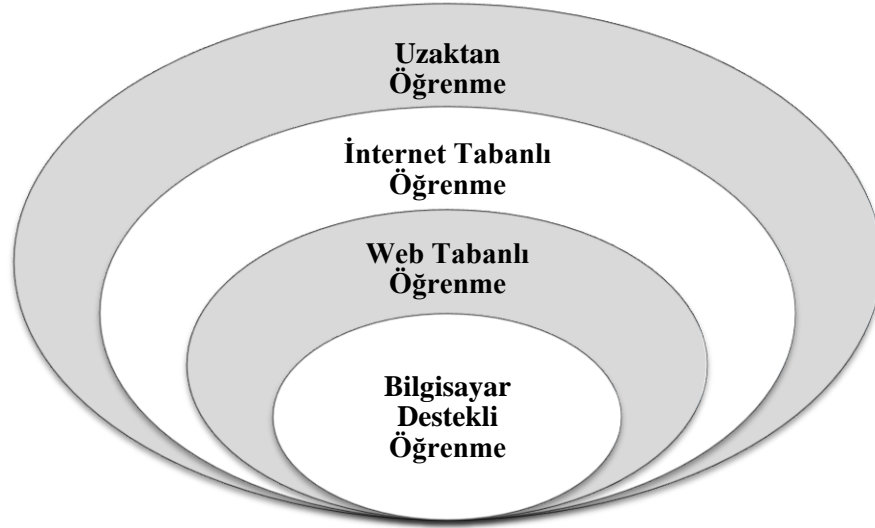
Teknolojinin uzaktan öğrenmeye hizmeti 1728 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Boston eyaletinde mektupla stenografi dersleri verilmesi şeklinde başlamış ve 1920'li yıllarda radyo, 1940'lı yıllarda televizyon, 1950'li yıllarda bilgisayar destekli eğitim, 1970'li yıllarda videolar, 1980'li yıllarda kişisel bilgisayarlar, uydu televizyonlar, telekonferans, 1990'lı yıllarda internet, DVD, kişisel asistanlar, kablosuz ağ (wireless) teknolojileri son olarak da 2000'li yıllarda WiFi teknolojilerinin kullanılmasıyla devam eden bir kronoloji oluşturmuştur (Dam, 2005, s. 42).



Şekil 1.3. Eğitim teknolojilerinin tarihsel süreci

Bu süreçte uzaktan öğrenme teknolojik gelişmelere paralel olarak değişmiş ve farklı öğrenme-öğretme ortamlarını kullanmıştır. Günümüzde ise uzaktan öğrenme kavramı internet kullanımının yaygınlaşması ve kolaylaşması ile internet tabanlı uzaktan öğrenme ile özdeşleşmiştir. Uzaktan öğrenme kavramının yanı sıra, internet

tabanlı uzaktan öğrenme, web tabanlı uzaktan öğrenme ve bilgisayar destekli öğrenme kavramları çok kullanılan ve karıştırılabilen kavramlardır. Kapsam bakımından ve öğrenenlere sağladıkları öğrenme ortamları bakımından bu kavramlar farklılaşmaktadır.

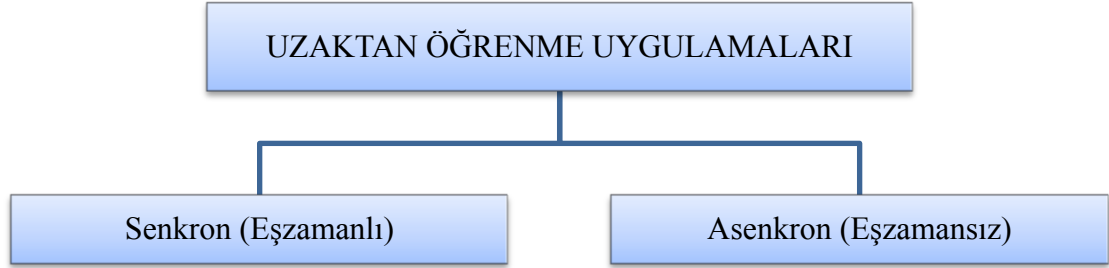


Şekil 1.4. Uzaktan öğrenme'nin kapsamı

Uzaktan öğrenmede çok farklı uygulamalara rastlamak mümkündür. Basılı materyaller, radyolar, CD'ler, cep telefonları ve birçok araç öğrenme materyali olarak kullanılmaktadır. Ancak internetin günlük hayatta kolay yer alıyor olması, hemen her bireyin artık interneti rahatlıkla kullanıyor olması, öğrenme ortamı açısından birçok avantaj sağlıyor olması internet tabanlı öğrenme ortamlarını daha cazip hale getirmiştir.

İnternet tabanlı uzaktan öğrenme uygulamalarının verimlilikleri açısından en çok kullanılan modelleri web tabanlı öğrenme, mobil öğrenme, e-posta yoluyla öğrenme, video konferanslar, anında mesajlaşma, tartışma grupları ve forumlardır. Uzaktan öğrenme uygulamaları senkron (eşzamanlı) ve asenkron (eşzamansız) olmak üzere iki temel yöntem kullanılarak gerçekleştirilebilir. Senkron uzaktan öğrenme ortamlarında tüm katılımcılar ve öğreticiler aynı zamanda katılım sağlarlar, süreç içerisinde doğrudan karşılıklı iletişim sağlayabilirler. Beyaz tahta uygulamaları, MSN uygulamaları, sohbet odaları, canlı konferans uygulamaları senkron uzaktan

öğrenmeye örnek olarak verilebilir. Asenkron uzaktan öğrenme de ise katılımcılar ve öğreticiler aynı zamanda öğrenme ortamına katılmazlar. Öğrenme bireylerin kendilerine uygun zamanlarda öğrenme materyallerine ulaşmasıyla gerçekleşir. Forumlar, tartışma grupları, e-posta grupları asenkron uzaktan öğrenmeye örnek olarak verilebilir.



Şekil 1.5. Uzaktan öğrenme uygulamaları

Senkron öğrenme sürecinde mekân güçlükleri ortadan kalkmakta, hem iş hayatına devam etmek hem de öğrenimine devam etmek isteyen bireyler için uygun bir fırsat oluşmaktadır. Diğer taraftan bu süreçte oluşan dağıtık öğrenme ortamları, zamanlama gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Gülpınar, 2009, s. 10). Asenkron eğitimin eş zamanlı olma gibi bir kısıtlaması bulunmadığından daha yaygındır. İyi tasarlanmış bir eğitim içeriği ile öğrenme aktivitesi efektif bir şekilde gerçekleştirilir. Asenkron eğitim uygulamasında öğrencinin kendini izole edilmiş hissetmesi ve motivasyonunun buna bağlı olarak azalması olasılığı için, eğitimin en azından belirli bir kısmının senkron eğitim veya iletişim araçlarıyla zenginleştirilmiş asenkron eğitim ile yapılması öngörülmektedir. Bu şekildeki karma eğitim ile çok daha başarılı sonuçlar elde edilmektedir (Duran, Ünal ve Kurtuluş, 2006).

1.3.3. Neden Uzaktan Öğrenme?

Uzmanlar tarafından uzaktan öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmenin, geleneksel sınıf ortamlarında gerçekleşen öğrenme kadar etkili olup olmadığı tartışılmıştır (Karataş, 2006, s. 113-132; Eşgi, 2006, s. 459-473; Kaya, Erden, Çakır ve Bağirsakçı, 2004, s. 165-175; Burgessa & Russell, 2003, s. 289-303). Doğru yöntem, doğru teknolojik imkânlar, doğru tasarım kullanıldığında uzaktan öğrenme ortamlarının da en az geleneksel sınıf ortamları kadar etkili olduğu görülmüştür. Bu

tartışmaların kaynağında uzaktan öğrenme ortamlarının öğrenen ve öğretene açısından sağladığı avantajlar ve oluşturduğu sınırlılıklar bulunmaktadır.

Uzaktan öğrenme ortamları öğrenenlere bazı avantajlar sağlamaktadır (Uşun, 2006; Kaya, 2006; İşman, 2005). Bunlardan bazıları;

- ✓ Fırsat ve imkân eşitliği,
- ✓ Maddiyat ve zaman açısından ekonomiklik,
- ✓ Öğretim materyali zenginliği,
- ✓ Kaynağa erişim kolaylığı,
- ✓ Zengin öğrenme ortamı,
- ✓ Zaman ve mekândan bağımsız bir öğrenme
- ✓ Çoklu ortam imkânı sağlayabilmektedir.

Uzaktan öğrenme ortamlarının sınırlılıklarından bazıları ise;

- ✓ İyi bir planlama ve zaman alıcı ön hazırlık gerektirmesi,
- ✓ Öğrenen-öğreten arasındaki yüz yüze iletişim olanaklarını sınırlandırması,
- ✓ Bireysel farklılıklardan ötürü bu ortamda çalışma başarısı gösteremeyen bireyler için çalışma zorluğu oluşturması,
- ✓ Uygulamaya dönük derslerin işlenmesinde etkileşimi azaltmasıdır.

Bütün bu avantajları ve sınırlılıkları bir araya getirilip değerlendirildiğinde, yapılan çalışmaların raporları ışığında uzaktan öğrenmenin tek başına bütün eğitim sorunlarını çözmeye yeterli olmadığı ancak geleneksel eğitime destek olarak ya da geleneksel eğitimle desteklenerek daha verimli olduğu görülmektedir.

1.3.4. Uzaktan Öğrenme ve Bilişsel Stiller

Bilişsel stil başlığı altında değinildiği üzere öğrenme-öğretme süreçlerinde bireylerin öğrenmelerini etkileyen bireysel farklılıklar üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmaların sonucunda farklı bireysel özelliklerin çevreyi algılamada ve öğrenmede de farklılıklar oluşturduğu belirtilmiştir. Bireylerin çevreyi algılaması ve bütünleştirmesinin farklı olması, onların öğrenmelerini sağlayacak yaşantıların, materyal ve öğretim ortamlarının da farklı olması gerektiği izlenimini vermektedir.

Öğrencilerin bireysel özelliklerinde biri olan bilişsel stillerinin ve bu stillerin özelliklerinin bilinmesi onlar için hazırlanacak olan programların etkililiğini artıracak, öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımalarını ve anlamalarını sağlayacaktır (Güven, 2007).

Bilişsel stillerin özellikleri dikkate alındığında her iki tür stilde öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek ortamların gerekliliği söz konusu olmaktadır. Çünkü bir sınıfta hem alan bağımlı hem de alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler bulunmaktadır. Sınıf ortamında geleneksel anlamda yapılan eğitim, çoğu zaman her iki bilişsel stile hitap edebilmekte yetersiz kalmaktadır.

Alan bağımlı ve alan bağımsızlık türleri her ne kadar zekâ, yetenek gibi özellikler bakımından birbirlerinden üstün değilseler de, çevreyi algılama ve öğrenme özellikleri olarak farklılaşmaktadırlar. Dolayısıyla çevrenin bireyin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi öğrenmelerini artırıcı bir unsur olabilmektedir. Öğrenene materyal zenginliği, bireysel çalışma imkânı, tekrar stratejilerini kullanma olanağı, anında bilgiye ulaşma imkânı vs. sağlayan uzaktan öğrenme ortamları geleneksel sınıf ortamlarından bu boyutta farklılaşmaktadır. Öğrenen ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda uzaktan öğrenme ortamlarını kullanmakta, uzaktan öğrenme ortamları da beraberinde getirdiği avantajlarla öğrenene bu imkânı sunabilmektedir. Özellikle internete dayalı uzaktan öğrenme ortamlarında çeşitli öğretim yöntemleri uygulamalar ve farklı materyaller kullanılır. Simülasyonlar, online sohbet odaları, beyaz tahta uygulamaları, flaşlar, görüntülü-sesli animasyonlarla oluşturulan senaryolar vs. bunlardan bazılarıdır. Senaryoları kullanmak hem öğrenciyi öğrenme sürecinin içine daha çok alacak hem de çoklu ortam sağlayarak ilgisini çekebilmektir.

1.4. Bilişsel Senaryo

1.4.1. Senaryo

Çağdaş öğrenme-öğretme sistemlerinin en önemli amaçlarından biri, bireylere yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilecek yetenekleri kazandırmaktır. Bu bağlamda öğrenenler, öğrenme ortamlarında gerçek ya da gerçek olması muhtemel olaylarla karşılaştıkları sürece, hayata daha hazır olabileceklerdir. Eğitim senaryoları,

bu süreçler için uygun araçlardır. Eğitim senaryoları gerçek yaşantılara dayandığı için bilişsel süreçlerin yapılandırılmasında etkilidirler. Bilişsel araştırma bulgularında bilişin yapılandırılmasında örüntülemenin, örneklendirmenin ve gerçek yaşam deneyimlerinin etkisinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Çalışkan ve Şimşek, 2000; Raymond & David, 1998; Keleş ve Çepni, 2006; Duman, 2007).

Bir eğitim aracı olarak senaryolar, öğrencinin merakını uyandırabilecek çeşitli sorunların neden kaynaklandığını düşündüren ve ulaşılmak istenen hedefe doğru giderken öğrencilere yeni ipuçları sunarak, öğrenme dürtüsünü sürekli canlı tutan kurgulardır. Senaryoların temel amacı öğrenciyi belirli süreçler içinde edinmesi istenilen öğrenme hedeflerine ulaştırmaktır (Güven ve Şengün, 2005, s. 69-71). Senaryolar, öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ulaşmada yol gösterici ve yönlendirici araçlar olarak işlev görmektedir. Senaryolar aracılığı ile öğrencilerin, çeşitli problemlerle karşılaşarak çözüme yönelik çoklu yollar üretmeleri ve sürekli öğrenme isteğinde olmaları sağlanmaktadır (Akpınar ve Ergin, 2005, s. 3-14).

Senaryolardaki, öğrenme hedefleri, öğretmen tarafından verilen senaryoların içinde gizlidir. Senaryolarla, öğrencilerin düşünme becerilerini kullanarak, alternatif bakış açıları getirerek ve kendilerini sürecin içerisine koyarak hedeflere ulaşması amaçlanır. Aktif öğretim yöntemlerinden biri olan senaryolar, öğrenenin problemin farkına varmasını, sorgulayıcı bir tavırla soruna yaklaşmasını, çözüm için geçmiş bilgilerini kullanarak özgün ürün ortaya koymasını, yaratıcı düşünmesini ve konu üzerinde zihnini yorarak gerçekçi ve mantıksal hipotezler oluşturmasını sağlamaktadır.

Senaryoların amacı esas olarak öğrenciyi belli süreçlerde sorunların neden kaynaklandığını düşündürmektir. Sorunun kaynağına inebilen öğrenci böylelikle sorunu nasıl çözüleceği hususunda düşünerek öğrenme hedeflerine ulaşmış olabilmektedir. Senaryo aracılığı ile konunun önemine dikkat çekilir, merak uyandırılır ve böylelikle öğrencilerin motivasyonu arttırılabilir. Bu sayede öğrenci gerçek problemlerin çözümüne yönelik olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi aktiviteler yapar. Böylelikle her senaryonun sonunda gerçekçi ve öğrenci tarafından

geliştirilmiş bir ürün ortaya çıkabilmektedir (Seyrankaya, Cöcen, Onargan, Kaya, Onur, Şafak ve Yenice, 2005).

Senaryoların öğrenci merkezli oluşu, aktif bilgiyi içermesi, öğrenci için oldukça güçlü bir yapı sağlaması, bütünleştirici olması, işbirlikli öğrenme için uygun bir yöntem olması farklı zekâlara hitap edebilmesi nedeniyle (Filiz, Özsoy ve Koçak Fidan, 2005), bireylerin sosyal problemleri aktif olarak çözmelerine yardımcı olabilmektedir. Öğretmenler, öğrencinin yaşamına dönük, öğrenciyi düşündüren, anlamlı araştırmaya sevk eden, birlikte çalışma becerisini geliştiren ve müfredatın dağınıklığını toparlayan senaryolar hazırlamalıdır. Bu senaryoların amacı öğrenciyi aktif hale getirerek öğrenci merkezli ders işleme olanağı sağlamaktır. Senaryolar konuyu anlatmanın yerini almalıdır (Boydak, 2001, s. 84).

Eğitim ortamlarında kullanılan, bireylerin probleme ilişkin hafızalarında var olan bilgi ve çözüm önerilerinden oluşan, zihinsel süreçlerin aktif edilmesiyle ortaya çıkan senaryolarda bilişsel senaryolardır. Bu araştırmada da senaryo türlerinden bilişsel senaryo ele alınacaktır.

1.4.2. Bilişsel Senaryo

Bilişsel yaklaşım, davranışların bilişsel bir süreç olarak ele alınmasını gerektirir. Bireylerin davranışlarında bilişsel şemaların rol oynadığı ve davranışın gerçekleşmesinin bilişsel senaryonun gerçekleşmesi anlamına geldiği vurgulanır. Bilişsel senaryolar, bireyin uzun süreli hafızasında oluşan olayın nasıl gerçekleştiğiyle ilgili şemalardır. İnsanlar problemlerin çözümlerinde kullandıkları stratejilere göre bazı senaryolar tasarlarlar. Bu senaryolar, birey ile çevresi arasında şekillendirilen bir bilgiyi işleme durumu olarak tanımlanabilir. Bilişsel senaryolar bireylerin kendi hafızalarında var olan bilgilerin üzerinde duran zihinsel bir durumken aynı zamanda bireylerin bilgiyi dışarıdan gelen farklı uyarıcılar doğrultusunda şekillendirdikleri çevresel bir durum olarak da tanımlanabilir.

Problem çözmeye stratejiler hakkında karar vermeyi desteklemek için bilişsel stiller birtakım araç ve yöntemlerle kullanılmaktadır. Bilginin işlenmesindeki bu araç ve yöntemler iç faktörler olabileceği gibi dış faktörler de olabilir. Semantik bakıştaki farklılıklar sadece problemin algılanmasında değil, problemle yüz yüze gelmede ya

da problem çözme stratejilerini geliştirmede etkili olabilmektedir (Veneziano, 2001, s. 5-6). Bu anlamda bilişsel süreçlerin kullanıldığı bilişsel senaryoların oluşturulması problemin farkına varılması, problemin irdelenmesi ve problemin çözümünde çeşitlilik gösterir.

Öğrenenlerin önceki bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak, bilgi ve anlamının gerçekleşmesiyle bir probleme çok değişik çözüm yolları ve senaryolar oluşturulabilir. Öğrenciler problemle ilk kez öğrenme sürecinde karşılaşılır (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Öğrenme sürecinde karşılaşılan senaryolar bireyin daha sonraki yaşamında bir deneyim olarak karşılımlarına çıkar. Birey karşılaştığı problematik durumlarda deneyimlerinden yararlanarak bilişsel süreçlerini düzenler. Bilişsel senaryolar öğrenme ortamlarında kullanılarak öğrenme senaryoları haline getirilir. Bilişsel senaryolar öğrenme ortamlarında iki şekilde kullanılabilir.

1. Öğretmen tarafından hazırlanan yaşanmış ya da yaşanması olası problematik bir durumun öğrencilere sunulmasıyla yapılan uygulamalar. Bu uygulamada öğrenciler problemle yüzleştirilir ve alternatif çözüm önerileri üzerinde tartışılır.

2. Öğrenciler tarafından oluşturulan bilişsel senaryolar. Bu uygulamada öğretmen bir problem durumu belirler ve öğrenci kendisini o problemi çözen kişinin yerine koyarak sorunun kaynağını irdeler. Burada dikkat edilmesi gereken öğrencilerin somut, gerçekçi, uzlaşmacı ve akılcı çözüm önerileri sunmalarıdır.

Öğrenme senaryolarının kullanıldığı yöntem de senaryo temelli öğretim yöntemi olarak adlandırılmaktadır.

1.4.3. Senaryo Temelli Öğretim

Öğrenme-öğretme ortamları bireyleri gerçek hayata hazırlamak amacıyla kurulmuştur. Bireyler yaşamda karşılaşmaları olası problemleri, öğrenme sürecinde yakından tanırlar ve ilgili çözüm yollarını hafızalarında saklarlar. Ancak öğrencileri sorunlarla yüzleştirmek adına teorik bilgilerin çözüm olarak kabul edilmesi, sorunla gerçekten karşılaşmayan, soruna farklı boyutlardan bakamayan, kendisini sorunun içinde hissetmeyen birey için çok etkili olamayabilir. Öğrencinin soruna derinlemesine dalması ve kendini sorunun içinde hissetmesi için öğretimi

senaryolaştırma yoluna gidilmelidir. Öğretimi senaryolaştırma, öğrencinin kendini oyuncu yerine koymasını sağlamak suretiyle olur. Senaryolaştırmak için gerçek bir olay bulunmadığı takdirde olması muhtemel bir hikâyeden de faydalanılabilir. Önce roller belirlenir ve olayın sonucu öğrenenlerin senaryodaki oyunu kendilerini kahramanın yerine koyarak oynamaları ile aydınlanır. Öğretilecek kavram ve beceriler senaryonun içinde örtülü olarak verilir. Öğrenci neyi öğrendiğini en sonunda anlar (Altun, 1999, s. 41-56).

Senaryo terimi çoğu zaman bizlere bir diziyi, filmi, kurguyu anımsatır. Kendimizi izlediğimiz dizilerin ya da filmlerin kahramanının yerine koyar ve “ben olsam ne yapardım?” sorusunu kendimize gizil olarak sorarız. Sorumuza aldığımız yanıtların bizi problemlerin çözümüne götüreceğini düşünürüz. Sinema filminden çıktıktan sonra kısa bir değerlendirme yapıp, “bence sonunda şöyle olmalıydı” ya da “senarist olayları harika çözmüş” gibi kritik sözcükleri sarf ederiz. Yani izlediğimiz filmlerde kendimizi film kahramanının ya da senaristin yerine koyarak olayları tekrar gözden geçiririz. Aynı değerlendirmeyi öğrenme öğretme süreçlerinde yapmak için senaryo temelli öğrenme ortamları düzenlenebilir. Senaryo temelli öğrenme, gerçekleştirilmesi beklenen hedef ve davranışların bir senaryo çerçevesinde örülmesi suretiyle, öğrencinin kendisini oyuncu yerine koyarak karşılaştığı problemleri çözebilecek hedef ve davranışları gösterebilmesi temeline dayanan bir öğrenme yöntemidir (Veznedaroğlu, 2005, s. 14). Etkili bir öğrenme, gerçekçi problemler ve ayrıntılı olarak tanımlanmış roller içeren senaryolar üzerinden yapılabilir. Senaryolarda yer alan gerçek ya da gerçeğe yakın problemleri çözerken öğrenenin güdülenmesi artar ve bu şekilde kazanılan deneyimler ile gerçek yaşam sorunları da çözülebilir (Shanck, 1982).

Senaryoya dayalı öğrenme, belleği etkin biçimde kullanmayı sağlamakta ve problem çözme becerilerini işe koşabilmektedir (Akt. Çelen ve Akar Vural, 2009, s. 425-438). Öğrencilere farklı şekillerde gelişmesi muhtemel olayların sunulması ve karşılaşılan problemleri irdeleyip bu problemlere çözüm önerileri geliştirmeleri istenmesi bireylerin problemlere yaklaşım biçimlerini ve problem çözme becerilerini ortaya çıkarabilmektedir.

Senaryo temelli öğrenme özellikle tıp, mühendislik, işletme, yönetim ve son dönemde eğitim alanlarında yaygın şekilde kullanılmaktadır. Eğitimde senaryo temelli öğrenme ortamlarıyla geleneksel öğrenme ortamlarının karşılaştırmasını (Kindley, 2002) şu şekilde incelemektedir.

Tablo 1.4. Senaryo Temelli Öğrenme ile Geleneksel Öğretimin Karşılaştırılması

	Geleneksel Öğretim	Senaryo Temelli Öğrenme
Kapsam	Tümdengelim: Öğrenmelerin kapsamına, konu ve bileşenlerini inceleyerek, doğru ve yanlış cevapları belirleyerek uzmanlar karar verir.	Tümevarım: Konu ile ilgili deneyimler paylaşılır, başarılı sonuçların göstergeleri oluşturulur ve başarılı-başarısız davranışlar tanımlanır.
Odak	Hedef ya da konu merkezlidir	Öğrenen davranışları merkezlidir
Öğrenme Hedefleri	Bilgi ve beceri gerektiren listelenmiş ve hedef temelli kararlara öncelik tanınır. Durağandır; dersin akışını değiştirene kadar dersin yapılandırılmasını engeller.	Öğrenme çıktıları olay tabanlı araç ya da etkileşimlere dayalıdır. Senaryo deneyimlerinin akışı etrafında dinamiktir. Hedefler tam olarak ders sonuna kadar belli değildir.
Öğrenmenin Doğası ve Öğrenme Deneyimlerinin Doğası	Hiyerarşik, doğrusal, kural tabanlı, <ul style="list-style-type: none"> • Branş noktaları • Eğitimden kontrolü • Örnekendirme • Az sayıda yol • Düşük veri bulundurma • Sınıflandırma • Doğru ve yanlış cevaplar • Değerlendirme 	Sistematiik, çoklu geribildirim ile doğrusal olmayan, değerlendirme, <ul style="list-style-type: none"> • Karar noktaları • Öğrenen kontrolü • Gerçekçi içerik • Kontrol ve birden fazla yol • Yüksek veri kullanılabilirliği • Tavsiye ve rehberlik • Problematik çözümler • Performans geribildirimi
Öğrenme Stilleri	Çoklu olabilir ama daha az kinestetiktir.	Genellikle yüksek görsellik vardır ve son derece kinestetiktir.
Tasarım Süreci	Sistematiik örnekleme	Olay araştırması
En Uygun Konu Türleri	Nispeten basit, iyi bilinen ve iyi planlanmış konular, bilgi odaklı konular.	Yüksek etkileşimli ya da uygulama gereksinimli performans odaklı karmaşık konular.

Geleneksel sistemde pasif ve öğretilen olan öğrenci senaryo temelli öğrenmede aktif ve araştıran, öğrenen pozisyonundadır. Doğru geliştirilen ve kullanılan senaryolar öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılacak araçlardır.

1.4.4. Senaryo Geliştirme ve Kullanma Süreci

Senaryo oluşturma süreci konunun tanımlanması ve yönetim için sorun yaratan konulara dair kararın alınması ile başlar. Bu aşamada senaryo planlamasının üzerinde odaklanacağı nokta belirlenir. Ana konunun içeriği ve zaman aralığı ortaya konulur. İlgilendiğimiz ve daha iyi kararlar verebileceğimiz konular seçilmelidir (Altuğ, 2002). Senaryoların geliştirilmesi iki şekilde olabilir. Birincisi, öğretmen tarafından öğrenenlere sunulan senaryolar, ikincisi öğrenciler tarafından geliştirilerek kullanılan senaryolardır. Öğretmenlerin öğrenme ortamı için hazırladıkları senaryolar hedeflere ve öğrenci düzeyine uygun, öğrencinin ilgisini çekebilecek, bilişsel süreçleri çalıştıracak, gerçek hayatta işe yaracak ve öğreneni aktif kılacak nitelikte olmalıdır.

Eğitim süreçlerinde senaryolar birçok yöntemle kullanılmaya elverişlidir. Hatta “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” ve “Probleme Dayalı Öğrenme” gibi yöntemlerin yapısı senaryoya dayalıdır. “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” yönteminde öğrenciler kendilerini senaryodaki kişi veya kişilerin yerine koyar. “Probleme Dayalı Öğrenme” de ise senaryo özel öğretici eşliğinde küçük gruplarla gerçekleştirilen problem çözme oturumlarında kullanılır (Ün Açıkgöz, 2003, s. 118-122). Uygulama olarak bu yöntemler farklılık göstermektedir. Senaryolara dayalı olarak problemin farkına varma, problem çözme ve alternatif düşünme becerileri üzerine yapılan çalışmalar olarak da benzerlik göstermektedirler.

Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın iyi bir planlamanın öğrenme ortamları için ön koşul olduğu unutulmamalıdır. Planlama aşamasında öğretmenlerin program amaçlarını karşılayacak, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek, motivasyonlarını yükseltecek ve sorular sormalarını, fikirler üretmelerini sağlayabilecek bir problem senaryosuna karar vermeleri gereklidir. Uygun senaryonun bulunması, öğretmenlerin çabası ile gerçekleşebilir. Öğretmenlerin tüm ihtiyaçları karşılayabilecek bir durum bulabilmeleri, kişisel deneyimlerini, gazete ve magazin haberlerini, önlerine çıkan

her türlü malzemeyi süreçte kullanmalarıyla ilgilidir (Baysal, 2005, s. 471-485). Öğretmenler bu malzemeleri ve deneyimleri senaryolarda kullanmak amacıyla süreçte taşırken bazı temel özelliklerin bulunmasına dikkat etmek zorundadırlar. Öğretmenlerin hazırladıkları senaryolarda bulunması gereken özellikler (Kılınç, 2007, s. 561-578; Ün Açıköz, 2003; Boydak, 2001, s. 84-90) şunlardır.

- ✓ Senaryolar, hedeflere ve öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.
- ✓ Senaryolar, öğrenciyi aktif kılarak öğretmeni rehber pozisyonuna getirmelidir.
- ✓ Senaryolar, öğrencilere var olan bilgilerinin işlevselliğini ve öğrenme stratejilerinin etkinliğini belirlemede yardımcı olmalıdır.
- ✓ Senaryolar, öğrencinin ilgisini çekmeli ve öğrenciyi öğrenmeye motive etmelidir.
- ✓ Senaryolar, gerçek olmalı ya da gerçek yaşamla ilgili çeşitli yansımalar içermelidir.
- ✓ Senaryolar, öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri bilgi ve becerileri geliştirecek nitelikte olmalıdır.
- ✓ Senaryolar, uygun örnekler içermelidir.
- ✓ Senaryolar, bir taraf tutulmadan objektif veriler kullanılarak hazırlanmalıdır.
- ✓ Senaryolar, çözümü belli olmayan, öğrenci tarafından özgün sonuçlar ortaya konabilecek hedefler içermelidir.
- ✓ Senaryolarda olay, yansız, nesnel bir gözle anlatılmalıdır.

Öğretmenlerin oluşturdukları ve öğrenme ortamına sundukları senaryoların yanı sıra, öğrencilerin bazı özel problemlere olası çözümler bulmak için kendilerini olayların içindeki kahramanın yerine koyarak oluşturdukları bilişsel senaryolar da kullanılmaktadır. Bu yöntemde öğretmen rehber görevindeyken, öğrenci kurguyu ve senaryoyu oluşturur. Çalışma sonunda yaşama dair gerçekçi ve öğrencinin bizzat geliştirdiği bir ürün ortaya çıkmış olur. Bu sayede öğrenciler problem durumlarına farklı yaklaşımlar getirebilir, problem çözme stratejilerini üst düzeyde kullanabilir ve öğrendiklerini bizzat kendisi tasarladığı için kolaylıkla gerçek yaşantısına aktarabilir. Ancak öğrencilerin her yazdıkları metin bilişsel senaryo niteliği taşımamaktadır. İlgili alan yazın dikkate alındığında bir metnin bilişsel senaryo olabilmesi için sahip

olması gereken özellikleri aşağıdaki gibi özetleyebiliriz: (Seyrankaya ve diğerleri, 2005; Veznedaroğlu, 2005; Carroll, 1999; Kapucu Kocatürk, 2008).

- ✓ Senaryo gerçek yaşamla uyumlu mu? Fantastik olaylardan ziyade gerçekçi ve uygulanabilir çözümler içeriyor mu?
- ✓ Senaryolar sorunun temeline inilebilmiş mi?
- ✓ Senaryo sorunun çözümüne yönelik olumlu ve farklı öneriler içeriyor mu?
- ✓ Senaryolarda hipotezler kurulmuş mu?
- ✓ Öğrenciler kendilerine problemi çözen senaryo kahramanı olarak görerek empati kurup, özgürce fikir yürütebilmişler mi?
- ✓ Senaryoda karşılaştırmalara yer verilmiş mi?
- ✓ Günlük hayattan veya gerçekleşmesi muhtemel olaylardan uygun örnekler verilmiş mi?
- ✓ Senaryo aktarılırken belli bir akış içerisinde neden-sonuç ilişkisine dikkat edilmiş mi?
- ✓ Sorunun çözümüne yönelik uzlaşmacı bir yaklaşım sergilenmiş mi?
- ✓ Akıcı bir hikâyeleştirme yapılmış mı?
- ✓ Senaryolar özgün olarak kurulmuş mu?
- ✓ Bilişsel ve akla uygun mu?

Senaryo amaçlı oluşturulmuş bir metin bu kriterlerden ne kadar fazlasını içeriğinde barındırırsa o derece bilişsel senaryo niteliği taşıyabilir.

1.4.5. Uzaktan Öğrenme Ortamlarında Senaryo Temelli Öğrenme

Günümüzde öğrenme-öğretme işinin gelişen teknolojik imkânlardan yararlanarak bilgisayar ve internet ortamına taşınmasıyla, sınıf ortamında kullanılan yöntem ve teknikler de elektronik ortamlarda kullanılmaya başlanmıştır. Senaryo temelli öğrenme de birtakım araçlar ve eğitim yazılımları kullanılarak elektronik öğrenme ortamlarında uygulanabilir hale getirilmiştir. E-öğrenme ortamlarında iki farklı türden bahsetmek mümkündür. Bunlardan birincisi bilginin doğrudan ve sadece aktarıldığı geleneksel e-öğrenme ortamları, diğeri ise senaryolara dayalı yapılan senaryo tabanlı e-öğrenme ortamlarıdır (Kindley, 2002). Senaryo temelli e-öğrenmede, sınıf versiyonunda olduğu gibi öğrenciler içeriğe uygun, bilgilerini

kullanabilecekleri sorular sorulur. Bu soru şekilleri çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, sürükle bırak şeklinde olabilir. Senaryolar online simülasyonlarla bu sorular kullanılarak öğrenme ortamına sunulur (Gathany & Stehr-Green, 2003).

Tasarımı iyi yapılmış senaryo temelli bir uzaktan öğrenme, iyi hazırlanmış “senaryoya (storyboard)” dayanır. Senaryo ile animasyonlarda kullanılacak uygun karakterin seçimi, buna bağlı olarak animasyon ortamı ve kullanılacak materyaller, metin ve animasyon alanları, öğrencinin bilgisayarla iletişimini sağlayacak yönergelerin standartlaşması sağlanmalıdır. Bir ders sunumunda, farklı yaş gruplarında ve farklı öğrenme düzeyine sahip öğrenciler için aynı metni, farklı karakterlerle, farklı materyallerle animasyon haline getirmek gerekir (Hakkari, İbili, Kantar, Boy, Bayram ve Doğan, 2010).

Senaryo temelli e-öğrenmelere bir dizi hikâyeleştirmeler ya da simülasyonlar (benzetimler) kullanılabilir. Bu sayede öğrenen, öğrenme için gerekli bilişsel bağlantıları yapmış olur. Senaryo temelli e-öğrenmede çeşitli yardımcı malzeme ve kaynaklar kullanılır. Sanal iletişim sayesinde hikâyeler elektronik ortamlarda öğrencilere sunulur ve böylece zengin bir öğrenme deneyimi sağlanır (Iverson & Colky, 2004, s. 16-22). Uzaktan öğrenme ortamlarındaki senaryolaştırma ölçütleri sınıf ortamlarındakinden farklı değildir, ancak bilgisayarın sağladığı çoklu ortam senaryolara grafik, ses, şema, tasarım gibi kullanılabilirlik açısından katkılar sağlamaktadır. Bu özelliklerde bireysel öğrenme için uygun bir ortam sağlamaktadır. Öğrenenler kişisel özelliklerine göre öğrenme tercihlerinde bulunurlar ve bireysel özelliklerine uygun öğrenme ortamlarını tercih ederler. Alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin de sınıf ortamlarında olduğu gibi uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenme ihtiyaçları farklılaşmaktadır.

Toplumlar ideal eğitim için bu amaçları yerine getirebilmek adına farklı yollar izlemişlerdir. Bazı ülkeler mesleki eğitime ağırlık verirken bazıları ilköğretimlerine ağırlık vermiştir. Mesleki eğitim evrensel olarak %60,65, genel (akademik) eğitim ise %40,35 arasında değişmektedir. Yine bazı ülkeler örgün eğitimde okullaşma oranlarını arttırırken bazıları yetişkin eğitimi üzerinde durarak yaygın eğitimlerini arttırmayı amaçlamışlardır.

Ülkemizde de bu anlamda eğitim sistemlerindeki sorunları gidermek amacıyla değişiklikler olmaktadır. Türkiye’de belirgin olarak ortaya çıkan eğitim sorunlarından biri çok sayıda adayın yükseköğrenim görmek istemesine rağmen mevcut üniversitelerin kontenjanlarının bu isteği karşılayamamasıdır. Genç bir nüfusa sahip toplumumuzda yükseköğrenim görmek isteyen aday sayısı her geçen gün artmaktadır. 2009 yılı itibariyle yüksek öğrenim görmek amacıyla 1.451.350 aday Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) başvuruda bulunurken bu sayı 2010 yılı itibariyle 1.587.410 olmuştur. Ancak 2009 yılı itibariyle sınava giren adaylardan 528.728 kişi devlet üniversiteleri, vakıf üniversiteleri, KKTC üniversiteleri, yurtdışı üniversiteler ve özel yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümlere yerleşerek örgün yüksek öğrenim hakkına sahip olabilmıştır (<http://www.osym.gov.tr>). Geri kalan bir milyona yakın aday ise ülkenin sınırlı finansal, insan gücü, teknoloji, altyapı imkânları yüzünden yüksek öğrenimden faydalanamamaktadır.

Bunun yanı sıra zaman ve maddi imkânları sınırlı olan ancak eğitim imkânlarından yararlanmak isteyen bireyler de örgün eğitime devam edememektedirler. Eğitime ayrılan personel ve yatırım harcamaları Devlet bütçeleri içinde sürekli önemli yer tutmasına rağmen, okul sayısındaki artış, öğrenci sayısındaki artış karşısında yetersizdir (Türkoğlu, 1997). Gelişen ve değişen bilgi çağında eğitimin bireyler için en büyük donanım olduğu düşünülürse, çağın gerekliliğine uymak ve eğitim düzeylerini yükseltmek gerekmektedir. Uzaktan öğrenme ortamları geleneksel öğrenmenin birtakım sınırlılıklarının aşılması için alternatif bir eğitim uygulaması olduğundan gelecekteki eğitim öğretim uygulamaları açısından oldukça önemlidir. Gelişmiş ülkeler eğitimde teknolojiyi özellikle çoklu ortam teknolojilerini kullanarak geleneksel öğrenme ortamlarını uzaktan öğrenme ortamları ile desteklemektedirler.

Tablo 1.5. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde uzaktan eğitimde öğretim materyallerinin kullanım oranları

Materyal	Endüstriyel Ülkeler (%)	Gelişmekte Olan Ülkeler
Çoklu ortam	30	7
Bilgisayar tabanlı medya	50	43
Video	82	77
İşitsel materyaller	67	86
Basılı materyaller	99	100

(<http://moodle.midas.baskent.edu.tr>)

Gerek sınıf ortamında gerekse uzaktan öğrenme ortamında öğrenme öğretme süreçlerine etki eden birtakım değişkenlerin etkilerinin ne yönde olduğunu ortaya koymak, daha verimli bir ortam sağlamak açısından önemlidir. Eğitim ortamındaki öğeler, öğrenenlerin bireysel farklılıkları, ilgileri, öğrenme stilleri, bilişsel stilleri, hazır bulunuşlukları dikkate alınarak düzenlenmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel stillere göre uzaktan öğrenme ortamlarının etkililiğini ortaya koyma açısından araştırma önem taşımaktadır.

1.5. Problem Cümlesi

Farklı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip öğrenciler için “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinin işlenişi sırasında, uzaktan öğrenme ortamı tasarlanılarak ders yapılan grubun, bilişsel senaryo oluşturma becerileri, akademik başarıları, öğrenmenin kalıcılığı ile uzaktan öğretim ortamları kullanılmadan geleneksel olarak sınıfta ders yapılan grubun bilişsel senaryo oluşturma becerileri, akademik başarıları, öğrenmenin kalıcılığı arasında bir fark var mıdır?

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı uzaktan öğrenme kapsamında web tabanlı öğrenme ile sınırlandırılacak olan öğrenme ortamının öğrencilerin bilişsel senaryo

oluşturmalarına etkisini saptamaktır. Araştırma ayrıca öğrencilerin akademik başarılarına ve derste öğrenilenlerin kalıcılığına web tabanlı öğrenmenin etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Aynı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip uzaktan öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerle, geleneksel sınıf ortamında öğrenim gören öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri, akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Farklı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip uzaktan öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerle, geleneksel sınıf ortamında öğrenim gören öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri, akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.7. Araştırmanın Önemi

Bütün dünya ülkeleri, çağın şartlarından geri kalmamak adına eğitim sistemlerindeki sorunları gidermek ve yeniden yapılandırmak zorundadırlar. Bu yapılanma sürecinde toplumların amaçlarından bazıları, her bireye eğitim verilmesi, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına göre ortamlar sunulması, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, bireylere daha verimli öğrenme ortamları sağlanmasıdır.

Eğitim ortamının en önemli öğelerinden biri de öğrenme yöntemleridir. Bilişsel senaryolar ile yapılan öğretim sürecinde öğrencilerin derse olan ilgisi artmaktadır. Derse aktif katılımları sağlanmakta, öğrenciler dinleyen pozisyonundan kurtulmaktadır. Bu da dersi sıkıcı kılmaktan uzak tutmaktadır (Akinoğlu ve Özkardeş Tandoğan, 2006). Bu anlamda kullanılan bilişsel senaryo öğretiminin kullanılması, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek, problem çözme becerilerinin daha yüksek olmasını sağlayabileceği umulmaktadır. Bilişsel senaryo oluşturmaya öğrenmede sınıf ortamından farklı olarak uzaktan öğrenme ortamı şeklinde tasarlanmış web tabanlı öğrenmenin farklı bilişsel stildeki

öğrenciler üzerindeki etkililiği eğitim durumlarının düzenlenmesi hususunda yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir.

Araştırma sürecinde, öğrencilerin bilişsel senaryo yazma becerisi kazanmaları sağlanarak, eleştirel düşünme, kendini özgürce ifade etme, araştırma yapma, aktif katılım sağlama, motivasyonunu yüksek tutma becerilerini kazanmaları beklenmektedir. Araştırma konusuyla ilgili alan yazın ve tez dokümanları tarandığında ülkemizde ve diğer ülkelerde yapılan uzaktan öğrenmenin çeşitli boyutlarıyla ilgili birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bunun yanı sıra bilişsel stillerin akademik başarı üzerindeki etkisinin araştırıldığı (Arbak, Özmen ve Saatçioğlu, 2004; Altun, 2003; Güven, 2007; DeTure, 2004; Güngör ve Aşkar, 2004; Grieve & Davis, 1971) çalışmalarda çok fazla sayıda olmasa da görülmektedir. Ayrıca bilişsel senaryo oluşturma becerisine dair ülkemizde ve yurt dışında çok sınırlı sayıda çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı derslerine yönelik tutumlarını arttırmaya, teknolojinin eğitimde kullanılmasına, eğitim materyali tasarlamada farklı bakış açıları geliştirmeye, geleceğe dair stratejiler ve planlar geliştirmeye yönelik olarak bilişsel senaryo yazmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çeşitli alanlarda yapılan yurtiçi ve yurt dışı çalışmaların (Chen, 2010; Umar & Maswan, 2007; Oh & Lim, 2005; DuTure, 2004) birçoğu öğrencilerin bilişsel stillerine göre uzaktan eğitimi ne derece tercih ettiklerini ve uzaktan eğitim ortamlarının alan bağımlı-alan bağımsız öğrencilerin başarılarına nasıl etki ettiğini belirlemeye yönelik çalışmalardır. Bu çalışmada ise uzaktan öğrenme ortamlarının senaryo temelli olarak düzenlenmesi sonucunda, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin, senaryo temelli olarak düzenlenmiş geleneksel öğrenme ortamlarındaki alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilere göre, akademik başarılarının yanı sıra bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına yönelik bir inceleme yapılmıştır. Alanda bu bakımdan benzer bir çalışmanın olmaması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Araştırmanın, yapılan çalışmalardan farklı olarak, öğrenenlerin bilişsel senaryoları oluşturmalarında olaylara bakış açılarını belirleyici olan bilişsel stillerin,

senaryo oluşturma üzerine etkisini incelemeye çalışmasıyla da yeni bir boyut kazanarak alanda bir boşluğu doldurması umulmaktadır.

1.8. Hipotezler

Uzaktan öğrenme ortamının öğrencilerin bilişsel stillerine göre bilişsel senaryo oluşturma becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi vardır.

Alt Hipotezler;

Aynı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip uzaktan öğrenme ortamında öğrenim gören ve görmeyen öğrencilerin

1. Bilişsel senaryo oluşturma becerileri,
2. Akademik başarıları,
3. Öğrenmenin kalıcılığı arasında anlamlı bir fark vardır.

Farklı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip uzaktan öğrenme ortamında öğrenim gören ve görmeyen öğrencilerin

4. Bilişsel senaryo oluşturma becerileri,
5. Akademik başarıları,
6. Öğrenmenin kalıcılığı arasında anlamlı bir fark vardır.

1.9. Sayıtlar

1. Araştırma sürecine katılan denekler, kendilerine uygulanan ölçme araçlarına nesnel ve güvenilir yanıtlar vermişlerdir.

2. Deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından uygulanan yöntemler birbirinden etkilenmemiştir.

3. Araştırmadaki deney düzenekleri, araştırmanın amaçlarını geekleştirebilecek kapasitededir.

1.10. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2008-2009 öğretim yılının bahar yarıyılında Muğla Üniversitesinde öğrenim gören Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile sınırlıdır.

3. Araştırma alan bağımlılık ve alan bağımsızlık olmak üzere iki bilişsel stil boyutuyla sınırlıdır.

1.11. Tanımlar

Uzaktan öğrenme ortamının öğrencilerin bilişsel stillerine göre bilişsel senaryo oluşturma becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin inceleneceği bu çalışma için uzaktan öğrenme, uzaktan öğrenme kavramı araştırmada web tabanlı öğrenme ile sınırlanacağı için web tabanlı öğrenme, bilişsel stil, senaryo, bilişsel senaryo kavramları temel önemde olmaları nedeniyle tanımlanmaktadır.

Uzaktan Öğrenme:

Uzaktan öğrenme hususunda yazarlar birbirlerinden çok farklı olmayan tanımlar yapmışlardır. Uzaktan öğrenme, fiziksel olarak aynı mekânlarda olan öğretmen ve öğrenci ya da öğrencilerin, teknoloji yoluyla etkileşimde bulunup öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri bir sistemdir (Yalın, 2008, s. 202).

Uzaktan öğrenme farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme faaliyetlerini iletişim teknolojileri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelidir (İşman, 2003, s. 93).

Uzaktan öğrenme ortamı, bireyin bir eğitim kurumuna ders saatlerinde gitmek zorunda olmadığı yani mekândan ve zamandan bağımsız bir şekilde iletişim teknolojilerinden yararlanarak oluşturulan öğrenme ortamıdır.

Web Tabanlı Öğrenme (www):

Web tabanlı öğrenme, yüz yüze verilen bir dersin Web'e dayalı elektronik ortamda sunulan, uzaktan öğrenme aracılığıyla yüz yüze eğitim öğrencilerine yönelik şeklidir (Uşun, 2006).

Web tabanlı öğrenme internet üzerinde çeşitli araçlar kullanılarak web sayfaları üzerinden yapılan bir uzaktan öğrenme türüdür. Bu bağlamda internet yapısı içinde kullanılan World Wide Web (www) sayfası, konferans sistemleri, haber grupları, dosya transferi, elektronik posta (e-mail) vb. sistemler internete dayalı uzaktan öğrenme olanaklarındandır. Web tabanlı öğrenme öğrencinin zaman ve mekân kaygısı olmadan hazırlanan web sayfası üzerinden öğrenmesidir.

Bilişsel Stil:

Bilişsel stil bilgiyi alma, bilgiyi düzenleme, kullanma sürecinde bireyin tercih ettiği yollardır (Witkin vd., 1977).

Senaryo:

Senaryo gerçek olaylardan yola çıkarak ya da gerçeğe benzetilerek geliştirilen anlatımlardır. Küçük öykücükler ya da birkaç kişi arasında geçen konuşmalar şeklinde olabilir. Senaryolar aracılığı ile gerçek dünya sınıfa getirilir, öğrencilere bir problem üzerinde düşünme, öğrendiklerini gerçeğe benzer durumlarda kullanma, bilgi eksikliklerini fark etme ve onu gidermek için araştırma yapma fırsatı verir (Ün Açıkgöz, 2003, s. 118).

Bilişsel Senaryo:

İnsanların problem çözmede kullandıkları stratejilere göre tasarladıkları, birey ve bireyin çevresi arasında şekillendirilen bir bilgiyi işleme durumu olarak tanımlanabilir (Veneziano, 2001).

1.12. Kısaltmalar

AB : Alan Bağımlı

ABsız : Alan Bağımsız

UÖ : Uzaktan Öğrenme

BSO : Bilişsel Senaryo Oluşturma

BÖLÜM II İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Uzaktan Öğrenme Ortamları ve Bilişsel Stiller İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Uzaktan Öğrenme ortamları ve alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere ilişkin yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar çerçevesinde uzaktan öğrenme ortamlarında bilişsel stillerin öğrenme ortamının düzenlenmesi açısından önemine ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Farklı alanlarda, farklı amaçlarla ve farklı gruplara yönelik olarak yapılan bu araştırmalar sonucunda her iki bilişsel stilin de birçok değişken tarafından etkilendiği gözlemlenmiştir.

2.1.1. Yurt İçinde Yapılmış Uzaktan Öğrenme ve Bilişsel Stil Çalışmaları

Her ne kadar uzaktan öğrenme ve bilişsel stiller konularını ayrı ele alan çalışmalar yoğun olarak yapılmışsa da, uzaktan öğrenme ortamlarında bilişsel stilleri dikkate alan sınırlı sayıda yurtiçi çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bunlar;

Atasoy (2004) Gazi Üniversitesinde 54 kişiden oluşan öğrenci grubu üzerinde yaptığı çalışmada “Saklı Şekiller Grup Testi”ni kullanarak öğrencilerin bilişsel stillerini tespit etmiştir. Bilgisayar Destekli Öğrenme ortamlarında farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin, bilişsel-rasyonel ve duygusal-motivasyonel öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının akademik başarılarına etkisi incelenmek amacıyla yapılan çalışmada, denekler; önce bilişsel stillerine göre ikiye ayrılmıştır. Bu iki grupta kendi içinde, B.D.Ö. ortamında öğrenci kontrolünün yer alma ya da almama durumuna göre rastgele dağılımla iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin bilişsel stil puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiş ve araştırmanın örnekleme için kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha alan bağımsız oldukları belirlenmiştir. Öğrenci kontrolü bulunan ve bulunmayan ortamlarda çalışan alan bağımlı öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı fark olmadığı ve öğrenci kontrolü bulunan ve bulunmayan ortamlarda çalışan alan bağımsız öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenci kontrolü bulunan B.D.Ö. ortamlarıyla çalışan alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Güngör ve Aşkar (2004)'ın yaptıkları araştırmada e-öğrenmenin ve bilişsel stilin öğrenci başarısı ve internet öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Son test kontrol gruplu araştırma modeline göre tasarlanan araştırmada, deney grubu e-öğrenme, kontrol grupları da yüz yüze öğretim yöntemlerine göre MS Excel eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda e-öğrenme ve yüz yüze öğretim yöntemleri arasında başarı yönünden anlamlı bir farklılık bulunmazken, bilişsel stile göre (alandan bağımsız–alan bağımlı) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alandan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Bilişsel stile göre öğrencilerin internet öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Atasoy ve Yalın (2007)'in alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin e-öğrenme ortamlarında bilişsel-rasyonel ve duygusal-motivasyonel öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışma 54 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenme stratejileri kontrolleri sunulan ortamdaki öğrencilere not tutma, metin üzerinde biçimsel değişiklik yapma ve ara yüzü kişiselleştirme seçenekleri sunulmuştur. Araştırmanın sonunda, öğrenme stratejileri sunulan ve sunulmayan ortamlarda çalışan hem alan bağımlı hem de alan bağımsız öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenme stratejileri bulunan e-öğrenme ortamlarıyla çalışan alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

İpek (2010), 88 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında, “Saklı Şekiller Grup Testi”ni kullanarak alan bağımlı, alan bağımsız ve nötr öğrencileri belirlemiştir. Web de doğrusal ve dallanmalı olmak üzere iki tip ders aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ders yapılarına ve bilişsel stillere göre farklılaşmadığı bulgusuna rastlanmıştır.

2.1.2. Yurt İçinde Yapılmış Diğer Bilişsel Stil Çalışmaları

Altun (2003)'un öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, eğitim fakültesinde

okuyan 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek amacıyla Grup Saklı Figürler Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgisayara ilişkin tutumları ise Bilgisayar Tutum Ölçeği ile belirlenmiştir. Sonuç, öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin tutumlarını kestirmede bilişsel stillerin etkili bir değişken olmadığına işaret etmektedir.

Bahar (2003)'ın yaptığı çalışmada biyoloji ile ilgili bir konuda, geleneksel ve grup çalışmasına dayalı öğretim tekniklerinin, öğrencilerin başarısına etkisi ve alana bağlı/alana bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin başarıları arasındaki fark rapor edilmiştir. İlköğretim bölümündeki 80 fen bilgisi öğrencisinin yer aldığı çalışmada, alana bağlı olma/alandan bağımsız olma özelliği Gurup Saklı Şekiller Testi ve öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası başarı düzeylerini ölçmek amacı ile de bir başarı testi uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yöntem, deney grubuna da tartışmaya dayalı grup çalışma tekniği uygulanmıştır. Sonuçta, başarı testinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol gurubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek başarı gösterdiğini ve grup çalışması tekniğinin Alana Bağlı/Alandan bağımsız bilişsel stilinin her ikisini de hitap ettiğini ama geleneksel öğretim yönteminden alandan bağımsız öğrencilerin daha fazla faydalandığını göstermiştir.

Çakan (2005) Fransızca'yı ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Fransızca başarıları ile bilişsel stilleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Toplam 258 sekizinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin bilişsel stilleri Grup Saklı Figürler Testi ile saptanmıştır. Öğrencilerin Fransızca başarıları ise Fransızca Yeterlik Testi ile saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin konuşma ve yazma testleri hariç diğer alt bölümlerdeki ve toplamdaki Fransızca başarıları ile bilişsel stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde alana bağlı ve alandan bağımsız öğrencilerin okuma ve dinleme başarıları arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet açısından bakıldığında hiç bir alt testte kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Demirkan (2006)'nın bağlaşık öğrenme gruplarında bağlam çokluğu ve bilişsel stilin başarı, transfer ve bağımsızlaştırmaya olan etkilerini incelemek amacıyla 78 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada bilişsel stillere göre 3

grup oluşturulmuştur. Bilgi testinden elde edilen puanların alan bağımlı ya da alan bağımsız bilişsel stile sahip olma durumuna bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir.

Horzum ve Alper (2006) fen bilgisi dersinde öğrenme-öğretme yöntemlerinin, bilişsel stilin ve cinsiyetin tek ve ortak etkilerini saptanmaya çalışmışlardır. Araştırma, Sakarya ilinde yürütülmüş ve 70 ilköğretim öğrencisinin bilişsel stilleri tespit edilerek yansız olarak 35 tanesine geleneksel öğretim yöntemi, geriye kalan 35 kişiye ise olaya dayalı öğrenme yöntemi konunun devam ettiği 3 hafta boyunca uygulanarak, uygulama sonunda konu ile ilgili başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi sonucunda bağımlı değişkenlerden öğrenme-öğretme yöntemleri ve bilişsel stilin anlamlı düzeyde etkisinin bulunduğu cinsiyetin etkisinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlara göre öğrenme-öğretme yöntemleri ve bilişsel stilin ortak etkilerinin anlamlı düzeyde olduğu; diğer ortak etkilerin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Güven (2007) yaptığı çalışmada bireysel farklılıkları incelemiştir. Araştırma kapsamında bilişsel stiller ve bu stillerde bulunan bireylerin özellikleri alan yazın taramasına dayalı olarak tanıtılmıştır. Bireylerin dış dünya ile gerçekleştirdikleri etkileşimin kendi bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal özelliklerine ve yaşantılarının geçtiği ortamlara bağlı olarak değişmekte olduğuna değinen araştırmacı, bu değişimin sonucu olarak bireylerin öğrenmeleri de farklılık gösterdiklerini vurgulamaktadır. Çalışmasında, bireysel farklılıkların öğrenme öğretim sürecine yaptığı etki ortaya konmaya çalışılarak, özellikle öğretim üzerinde etkileri sürekli araştırılan bilişsel stiller ve bu stillerde bulunan bireylerin özellikleri alan yazın taramasına dayalı olarak tanıtılmakta, öğretmenlere bu özelliklere uygun stratejiler önerilmektedir.

Somyürek ve Yalın (2007)'in Bilgisayar Destekli Eğitim yazılımlarında ön örgütleyicilere yer verilmesinin farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim ve Tarih Eğitimi Bölümlerinde okuyan 54 öğrenci katılmıştır. "Saklı Şekiller Grup Testi" kullanılarak, öğrencilerin bilişsel stilleri belirlenmiş, öğrenciler bilişsel stilleri ve ön örgütleyicilerin bulunma

durumuna göre 4 ayrı ortama yerleştirilmişlerdir. 3 haftalık deneysel işlem sonrasında, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

2.1.3. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Thompson ve Knox (1987) alan bağlılığa göre öğrencilerin uzaktan eğitimden yararlanmaya yönelik eğilimlerini incelediği çalışmasında alan bağımlı öğrencilerin, alan bağımsızlara göre uzaktan eğitim çalışmalarına daha çok kayıt olduklarını belirlemiştir. Mektupla yazışma ile uzaktan eğitimin yapıldığı çalışmada sonuç olarak bilişsel stillerin uzaktan öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde önemli bir etken olabileceği vurgulanmıştır.

Daniels (1996) çalışmasında alan bağımlılık/alan bağımsızlık bilişsel stili ile hiper ortamlardaki sunum türlerinin kontrolleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 122 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin bilişsel stilleri ile sunum türlerinin kontrolü arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır.

Brenner (1997) çalışmasında Güneybatı Virginia Kolejin’de, televizyonla yapılan uzaktan eğitimde öğrencilerin bilişsel stillerinin başarılarına nasıl bir etkisinin olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencileri alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere göre gruplandırmış ve alan bağımsızların alan bağımlı öğrencilere göre televizyonla uzaktan eğitimde daha başarılı olacağını öngören bir hipotez oluşturmuştur. Çalışma sonucunda bilişsel stillerin televizyonla aracılığıyla yapılan asenkron uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olmadığı sonucu bulunmuştur.

Miller (1997) ziraat eğitimi için düzenlenmiş uzaktan öğrenme ortamının alan bağımsız öğrencilere, alan bağımlılardan daha uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 191 öğrenci katılmıştır. “Saklı Şekiller Grup Testi” kullanılarak öğrencilerin bilişsel stilleri belirlenmiş ve öğrencilerin tümü en az bir uzaktan eğitim kursuna kayıt edilmiştir. Videolar ve interaktif iletişim ağları kullanılarak tarım bilgisi, hayvan bilimi, ekolojik sistem, sosyoloji ve biyokimya dersleri yapılmıştır. Alan bağımsız öğrenciler, alan bağımlı öğrencilere göre kurslara

daha düzenli olarak katılmışlardır. Bu anlamda öğretim üyeleri ve yöneticilerin uzaktan eğitimde öğrenci özelliklerini dikkate alması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Luk (1998) uzaktan öğrenme bağlamında alan bağımlılık ve akademik başarının ilişkisini incelemek amacıyla, hemşirelik lisans öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, her iki grup öğrencilerinden de alan bağımsızların alan bağımlılara göre daha başarılı olduklarını tesbit etmiştir.

Sullivan (1998) çalışmasında öğrencilerin bilişsel stilleri ile teknoloji ortamlarına ilgisi ve etkileşim algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma alan bağımsız öğrencilerin alan bağımlılara göre uzaktan öğrenme ortamlarında daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Chuang (1999) alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin düz metinlerdeki görsel anlatımın ve bilgisayar animasyonlu bir ders uygulamasının öğrenmelerine etkisini incelemek amacıyla Taiwan’da 175 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde çalışma yapmıştır. Çalışmada animasyon-metin, animasyon-ses, animasyon-metin-ses ve serbest seçim modellerinin olduğu ara yüzlerle eğitim yazılımları geliştirilmiştir. “Saklı Şekiller Grup Testi” kullanılarak öğrencilerin bilişsel stilleri belirlenmiş ve matematik başarı testi tüm gruplara uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda alan bağımsız bilişsel stile sahip olan öğrencilerin alan bağımlılara göre daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Ogle (2002) alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin sanal ortamlarda nasıl öğrendiklerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasını 100 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, katılımcıların bilişsel stillerini “Saklı Şekiller Grup Testi” ile belirlemiş ve bir web sayfasını öğretim materyali olarak kullanmıştır. Sanal ortamlarda 3 boyutlu ve statik olarak sunulan görsellerin farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulgusuna rastlanmıştır.

Shih ve Gamon (2002) yaptıkları çalışmada web tabanlı uzaktan öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilişsel stilleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya katılan 99 üniversite öğrencisinin bilişsel stilleri “Saklı Şekiller Grup Testi” ile belirlenmiş ve e-posta, tartışma forumları ve sohbet

odalarının kullanıldığı web sitesi üzerinden biyoloji ve zooloji dersleri yapılmıştır. Bulgular neticesinde alan bağımlı öğrenciler ile alan bağımsız öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamamıştır.

Lu, Yu ve Liu (2003) tarafından 96 yüksek lisans öğrencisi üzerinde yapılan çalışmanın amacı, web tabanlı bir derste öğrencilerin akademik başarılarının alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillere ve cinsiyet, yaş, iş durumu gibi demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Öğrencilerin bilişsel stilleri “Saklı Şekiller Grup Testi” kullanılarak belirlenmiş, 0-6 puan alanlar tam alan bağımlı, 7-11 puan alanlar alan bağımlı, 12-16 puan alanlar alan bağımsız ve 17-18 puan alan da tam alan bağımsız olarak kabul edilmiştir. Web tabanlı uzaktan eğitim içerisinde ders programları, ödevlerin, okumaların, Powerpoint sunumlarının, testlerin, tartışma panolarının, e-mail, öğrenci profilleri ve sözlüklerin olduğu bölümlerden oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Her bölüm dersin ön sayfasında bir link ve simgeyle temsil edilmiştir. İnternet üzerinden öğrencilere bağımsız olarak kurs materyalleri ve araştırma konuları dağıtılmış ve öğrenciler bu öğrenme ortamlarından istediklerini seçmişlerdir. Öğrencilerin akademik başarıları online ara sınavlarla değerlendirilmiş ve web tabanlı öğretim dersinde öğrencilerin akademik başarılarının alan bağımlı/alan bağımsız stillere ve demografik özelliklerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

DeTure (2004) web-temelli uzaktan eğitimde, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre başarılarını belirlemek için yaptığı çalışmasında 6 adet online ders açılmıştır. Bu derslere kayıt olan öğrencilerin öz-yeterliliklerini belirlemek amacıyla online teknolojiler öz-yeterlilik anketi, bilişsel stilleri belirlemek amacıyla ise “Saklı Şekiller Grup Testi” kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları online teknolojilerde alan bağımsızların, alan bağımlılara göre daha yüksek güven düzeyine sahip oldukları ve alan bağımsızların online kurslara daha çok yöneldikleri ancak bu özelliğin kurslardaki başarı puanına aktarılamadığı görülmüştür. Alan bağımsızların online teknoloji özyeterliliklerinin daha yüksek olmasına rağmen başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Oh ve Lim (2005) öğrencilerin çevrimiçi eğitime ilişkin tutumları ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki davranışları ile bilişsel stilleri arasındaki ilişkiyi

incelemek amacıyla, çeşitli online derslere kayıtlı 104 öğrenci üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bilişsel stilleri belirlemek amacıyla “Saklı Şekiller Grup Testi”, öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacıyla da “online eğitime karşı tutum anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel stilleri ile tutumları ve eğitim biçimleri için tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Umar ve Maswan (2007) çalışmalarında web tabanlı öğrenme ortamında iki farklı yaklaşım uygulamışlardır. Rehberli sorgulama (GIA) ve öğretici yaklaşımın (TuA) araştırmacılar tarafından uygulandığı çalışmada, bu yaklaşımların alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin başarıları üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu incelenmek istenmiştir. Görsel sanatlar eğitimi alan 141 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin bilişsel stilleri “Saklı Şekiller Grup Testi” ile belirlenmiş ve iki grup öğrencileri rastgele seçilmiştir. Rehberli sorgulama yaklaşımına göre düzenlenen web sitesinde öğrenci öğretmen tarafından yönlendirilip ve öğretmenin sorduğu sorulara yanıt verebilmiş ve bu şekilde kendi cevaplarına dönüt alabilmişlerdir. Araştırma verilerine göre rehberli sorgulama grubu ile öğretici yaklaşım grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, alan bağımsız öğrencilerin alan bağımlı öğrencilere göre daha başarılı olduğu, rehberlikli sorgulama yaklaşımındaki alan bağımsız öğrencilerin öğretici yaklaşımdaki alan bağımsız öğrencilerden daha başarılı olduğu, rehberlikli sorgulama yaklaşımındaki alan bağımsız öğrencilerin, alan bağımlılardan daha başarılı olduğu ve her iki gruptaki alan bağımsız öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgularına rastlanmıştır.

Lee ve Chen (2009) “Web tabanlı öğrenme programlarında madencilik öğrencilerinin davranışları” başlıklı çalışmalarında 65 öğrencinin bilişsel stillerini alan bağımlı, alan bağımsız, orta düzey olarak belirlemişlerdir. Öğrencilere web sayfası üzerinden çeşitli araçlar kullanılarak dersler yapılmış ve farklı bilişsel stildeki öğrencilerin daha çok hangi araçları kullandıkları kayıt altına alınmıştır. Araştırma bulgularına göre alan bağımsız öğrenciler daha çok ileri-geri butonlarını kullanmış, navigasyon araçlarına çok zaman ayırmamışlardır. Diğer taraftan alan bağımlı öğrenciler ise daha çok “ana menü” yü kullanmayı ve tekrar tekrar sayfaları gezmeyi tercih etmişlerdir.

Chen (2010) çalışmasında farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin web tabanlı öğrenme ortamlarındaki davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Tayvan da bir teknoloji üniversitesinde muhasebe bilgi sistemleri dersi alan 105 öğrencinin web sayfasında gezinme verileri günlüğe kayıt edilmiştir. Web sayfasında öğrenciler öğrenmeleri için istedikleri araçları seçebilmekte özgür bırakılmışlardır. Konuları ve alt konularını istedikleri sırada ve mevcut gezinme araçlarından istediklerini kullanarak çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları bilişsel stillerin web tabanlı öğrenme ortamlarındaki etkileşimlerde önemli rolü olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Alan bağımsız öğrenciler için daha esnek web eğitim programlarının verilmesi gerektiği, ayrıca bu öğrencilerin birtakım özel bilgilere ulaşabilmesine rehberlik edilmesi gerektiği, alan bağımlı öğrenciler için de öğrenme ihtiyaçlarına uygun bütüncül görüntü sunulması gerektiği sonuçları çıkarılmıştır.

2.2. Uzaktan Öğrenme ve Bilişsel Senaryolar İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

2.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Koşaner (2007) çalışmasında Probleme dayalı öğrenme senaryolarının sanal ortamlarda nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin bir uygulama geliştirilmeye çalışmıştır. Bu amaçla Dokuz Eylül üniversitesinde uygulanan probleme dayalı öğrenme senaryolarını yüz yüze eğitimden sanal ortama bir öğretim modeli geliştirerek uygulamıştır. Bu kapsamda araştırmacı bir karşılama ekranının, senaryonun, tartışma ortamının, kaynakların bulunduğu bileşenleri düzenleyip uygulama hazırlamıştır. Araştırma sonunda bu bileşenlerin özelliklerinin iyileştirilerek kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

Gürpınar ve Zayim (2008)'un araştırmalarında Tıp eğitiminde uygulanan e-öğrenme ortamı ile desteklenmiş bir probleme dayalı öğrenim (PDÖ) senaryoları uygulaması sonrası öğrencilerin öğrenme stilleri ile e-öğrenme ortamından memnuniyetleri ve başarıları arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamışlardır. Öğrencilerinin PDÖ senaryoları modülünde kullanacakları bir e-öğrenme ortamı oluşturulmuş ve PDÖ modül haftası boyunca öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Çalışma grubunu 2007-2008 eğitim öğretim periyodunda öğrenim gören 165 öğrenci

oluşturmuştur. Modül sonunda öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik Kolb öğrenme stili envanteri ve öğrencilerin uygulama ile ilgili memnuniyetlerini belirlemeye yönelik bir anket formu uygulanmıştır. Bulgular öğrencilerin büyük çoğunluğunun e-öğrenme uygulamasından memnun olduklarına işaret etmektedir. Öğrenme stillerine göre ise araştırma grubunun büyük çoğunluğunun “özümseyen” grupta olduğu ve e-öğrenme uygulamasından en fazla memnun olan grubunda yine özümseyen grup olduğu saptanmıştır.

Gürpınar, Zayim, Başarcı, Gündüz, Asar ve Oğuz (2009)’un yaptıkları çalışmanın amacı, mezuniyet öncesi tıp eğitiminde kardiyoloji ile ilgili bir eğitimi probleme dayalı öğrenme senaryoları ve bu uygulamayı destekleyen bir e-öğrenme ortamı geliştirerek öğrencilerin kullanımına sunmak, öğrencilerin uygulama hakkındaki memnuniyetlerini ve bu uygulamaların sınav başarıları üzerine olan etkilerini saptamaktır. Bu amaçla çalışma, Tıp Fakültesinde 2007-2008 eğitim öğretim yılında 2. sınıfta eğitim programında yer alan kardiyoloji ile ilgili bir PDÖ modülü, e-öğrenme ile desteklenerek öğrencilere uygulanmıştır. Probleme dayalı öğrenme haftasının bitiminden sonra e-öğrenme uygulamasını kullanan ve kullanmayan öğrenciler ile uygulamayı sık kullanan ve az kullanan öğrenciler e-öğrenme uygulamasının log (günlük) kayıtları ile belirlenmiş ve bu öğrencilerin sınav puanları karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin e-öğrenme ile ilgili memnuniyetlerini belirlemeye yönelik bir anket uygulanmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun e-öğrenme uygulamasını kullandığı (%72.6), kullananların sınav puanlarının kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, e-öğrenme uygulamasını çok kullanan öğrencilerin az kullananlara göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulamadan memnun olduğu ve benzer uygulamaların devam etmesini istedikleri belirlenmiştir.

Samsa, Akyüz, Keser ve Numanoğlu (2009)’nin araştırmalarının amacı Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde edindikleri deneyimler ve harmanlanmış öğrenme ortamında kazandıkları bilgi ve becerilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Ön test-

son test tek gruplu desende gerçekleştirilen araştırmada çalışma grubunu, 2008–2009 Bahar döneminde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde, sekizinci yarıyılıda Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulama süreci 10 hafta olarak belirlenmiş ve dördüncü haftadan itibaren öğrencilere, öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabilecekleri problemlere farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarını sağlamayı amaçlayan senaryolar çevrimiçi ortamda sunulmuştur. Haftada bir senaryo olmak üzere toplam sekiz adet senaryo verilmiştir. İki haftada bir yapılan yüz yüze derslerde, senaryolar ve çözümler tartışılmıştır. Uygulama sürecinin son haftasında Öğretmenlik Uygulaması süreci, senaryolarda verilen problemlere sunulan çözümler öğretmen adaylarıyla değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, son testten elde edilen puanların ortalaması ile ön testten alınan puanların ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın son test lehine çıktığı görülmüştür. Yani uzaktan öğrenme ortamlarında yapılan senaryo eğitimi, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Hakkari ve diğerleri (2010) çalışmalarında, uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılan senaryo temelli etkili içerik tasarımının nasıl yapılabileceği ve öğrenci motivasyonunun önemi, pedagojik yönünden, hedef kitlenin öneminden ve bir dersin hedef kitleye göre senaryosunun nasıl şekilleneceğini incelemiş, etkili içerik tasarımında senaryonun önemi ve nasıl yazıldığını açıklamışlardır. Araştırma da senaryolar örnek çalışmalar üzerinde denenmiş ve senaryo yazarken empati kurarak özellikle kendini öğrencinin yerine koyarak dersi tasarlamının büyük avantajlar sağladığı, birtakım bilgilerin hikâyeleştirilerek verildiğinde daha kalıcı olduğunu ve bilginin farklı yöntemlerle çağrıştırılması açısından da önemli olduğu bulgularına rastlanmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Peplow (1996)’un çalışmasının amacı, olaya dayalı senaryoların öğrencilerin tutumları ve başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmacı video konferans sistemlerini kullanarak düzenlediği uzaktan öğrenme ortamlarında anatomi dersini

olaya dayalı senaryolarla işlemiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin derse olan tutumlarının geleneksel öğretime göre daha olumlu yönde arttığı gözlenmiştir. Ancak öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamamıştır.

Kindley (2002) çalışmasında geleneksel e-öğrenme ortamları ile bu ortamların bir adım ilerisi olarak nitelendirdiği senaryo temelli e-öğrenme ortamlarını karşılaştırmıştır. Senaryo tabanlı e-öğrenme tasarımlarından örnekler hazırlanarak sunulan bu çalışmada, çeşitli sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Sınıf ortamlarındaki senaryo temelli öğrenme durumları resim, görsel efekt vs. ile desteklenerek uzaktan öğrenme ortamlarına taşınmıştır. Araştırmacı çalışma sonunda senaryo temelli düzenlenen e-öğrenme ortamlarının geleneksel e-öğrenme ortamlarından daha etkili yönlerini tartışmıştır.

Reategui, Polonia ve Roland (2007)'in araştırmalarındaki amaç, animasyonlu eğitim yazılımlarının senaryo tabanlı e-öğrenme ortamındaki dil eğitiminin etkililiğini incelemektir. Brezilya Portekizcesini öğretmek amacıyla ses ve animasyonların bulunduğu, gerçek olaylara dayanarak tasarlanmış senaryolar, yazılım ajanları olarak kullanılmıştır. Web tabanlı uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılan senaryoların, katılımcıların dil konuşma becerilerini, kültürel farkındalıklarını ve iletişim becerilerini geliştirdiği sonucu bulunmuştur.

Kanjilal, Khare, Naidu ve Menon (2008) çalışmalarında senaryo temelli e-öğrenmeye dayalı bir öğretim tasarımının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmacılar özel bir e-platform oluşturmuş ve tıp, mühendislik, eğitim, yönetim gibi farklı alanlardan katılımcılar mesleki kursa alınmıştır. Her bir alana ait öğrenme senaryoları geliştirilmiş ve katılımcılardan alanlarındaki bu problemleri çözmeleri istenmiştir. Araştırma sonunda problem çözenin anlamlı ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sağladığı, kısa sürede başarılı bir gelişim sağlandığı bulgusuna erişilmiştir.

Mwewa, Moono ve Lwanga (2009) çalışmalarında senaryolara dayalı e-öğrenme ortamı düzenlemiştir. Öğrencilerin e-öğrenme araçları ile kendilerinin keşfedebilecekleri geleceğe dair senaryolar düzenlenmiştir. Düzenlenen öğrenme araçlarının sadece geleceğe yönelik tahminlerde bulunmaya değil aynı zamanda

farklı e-öğrenme araçlarını kendi başlarına nasıl kullanmaya yönelik bir katkı sağladığı ifade edilmiştir.

2.3. Bilişsel Stiller ve Bilişsel Senaryolar İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde bilişsel stiller ile bilişsel senaryolar ve senaryo temelli öğrenme ile farklı değişkenlerin öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen yurt içi ve yurt dışı araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Horzum ve Alper (2006) çalışmalarında fen bilgisi dersinde öğrenme-öğretme yöntemlerinin (öğrenci merkezli olaya dayalı öğrenme yöntemi, geleneksel öğretim yöntemi), alan bağımlı - alan bağımsız bilişsel stilin ve cinsiyetin tek ve ortak etkilerini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmaya Sakarya ilinde öğrenim görmekte olan 70 ilköğretim öğrencisi dâhil edilmiş, öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek için “Saklı Şekiller Grup Testi” kullanılmıştır. Testten alınan puanlara göre 13 puanın üzerindeki öğrenciler alan bağımsız altındaki öğrenciler alan bağımlı olarak kabul edilmiştir. Bilişsel stillerine göre öğrencilerin 35 tanesine geleneksel öğretim yöntemi, geriye kalan 35 tanesine ise olaya dayalı öğrenme yöntemi konunun devam ettiği 3 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda uygulanan başarı testi sonucunda bağımlı değişkenlerden öğrenme-öğretme yöntemleri ve bilişsel stilin anlamlı düzeyde etkisinin bulunduğu, cinsiyetin etkisinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Bulca ve Deryakulu (2009) yaptıkları çalışmalarında farklı video-durum türlerinin (tam sürüm ve kurgulanmış sürüm) kullanıldığı duruma-dayalı öğretim senaryolarının voleybol antrenörlerinin voleybol oyun seti çözümlene becerisine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, 2006–2007 yılında II. ve III. kademe antrenörlük belgesine sahip, birinci ve ikinci ligde voleybol antrenörlüğü yapan 60 erkek voleybol antrenörü katılmıştır. Deneysel işlem öncesi, 60 erkek voleybol antrenörüne bilişsel stillerini belirlemek amacıyla “Saklı Şekiller Grup Testi” uygulanmıştır. Altı-yedi kişilik oluşturulan gruplar bir araya gelerek video durum türlerine göre sırasıyla kadın milli takım kazanılan set, kadın milli takım

kaybedilen set, erkek milli takım kazanılan set, erkek milli takım kaybedilen set biçiminde izlemişler ve uzmanlar tarafından hazırlanan soruları yanıtlamışlardır. Daha önce uzman voleybol antrenörlerinin verdikleri yanıtlardan yararlanılarak hazırlanan bir puanlama anahtarına göre değerlendirme yapılmıştır. Sonuçta tam sürüm ve kurgulanmış sürüm video-durumları izleyen voleybol antrenörlerinin oyun seti çözümü puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ama video-durum türü ile bilişsel stilin voleybol oyun seti çözümü puanları üzerindeki ortak etkisi istatistiksel olarak anlaşıldığı bulgusuna erişilmiştir.

Çelik ve Duman (2009), 71 öğrencinin katılımıyla yaptıkları çalışmalarında farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin bilişsel senaryo yazma becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin bilişsel stilleri “Saklı Şekiller Grup Testi” kullanılarak belirlenmiş ve bilişsel senaryo temelli işlenen dersler sonunda bilişsel senaryo oluşturma becerileri incelenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerinin bilişsel stillerine göre (Alan bağımlı-Alan bağımsız) bilişsel senaryo oluşturma becerileri aralarında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır.

2.3.2. Yurt İçinde Yapılmış Diğer Bilişsel Senaryo Çalışmaları

Köroğlu ve Yeşildere (2002) ilköğretim 7. sınıfta yer alan bazı matematik konularına yönelik oyunlar ve senaryolar geliştirilmiş ve senaryolardan yararlanarak dersleri yapılandırmışlardır. Araştırma sonucunda bu derslerde öğrencilerin başarılarında %70 artış olduğu bulgusuna rastlanmıştır.

Aydın (2005) “Öğretmenlik Uygulaması” dersini nasıl daha verimli hale getirilebileceği konusunda yaptığı çalışmada matematik eğitimi ile ilgili ve özellikle belli bir öğretim yönteminin etkinliğini araştırmıştır. Öğretim elemanının denetiminde, altışar-yedişer kişiden oluşan altı gruba daha önce yapılmış olan bilimsel nitelikli çalışmalardan öğrencilerden uygulanabilir düzeyde olan iki tane araştırmayı seçilerek uygulama okullarında denenmesi istenmiştir. Öğrenciler araştırmalarını bitirdiklerinde çalışmalarının amacını, yöntemini ve bulgularını içeren bir rapor oluşturmaları istenmiştir. Raporların değerlendirilmesi sonucunda “Permutasyon, kombinasyon, logaritma gibi soyut konuların sunuş yolu ve düz anlatım ile pek fazla akılda kalmadığı, senaryolu öğretimin daha zevkli ve rahat

öğrenildiğini ayrıca senaryo yönteminin eğlenceli ve verimli olduğu bulgusuna rastlanmıştır.

Veznedaroğlu (2005) araştırmasında, “senaryo temelli öğrenme, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında ve öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Deney kontrol grubu olarak tasarlanan deneysel çalışma sonucunda gerek deney grubu gerekse kontrol grubu ölçümleri sonucu öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişimleri arasında bir ilişki gözlenmemiştir.

Cengizhan (2006) bilgisayar destekli ve proje temelli senaryolarla yapılan öğretim tasarımlarının bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenme kalıcılığına etkisini incelenmek amacıyla yaptığı çalışmada katılımcılar üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin bilişsel stilleri tespit edildikten sonra düzenlenen iki farklı ortamda eğitim yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerden; bilgisayar destekli öğretim alan öğrencilerin akademik başarı puanlarının ve öğrenmenin kalıcılığının, proje temelli öğretim alan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkardeş Tandoğan (2006)’ın Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi başlıklı çalışmasının örneklemini İstanbul ilinde, devlet okulunun okuyan toplam 50 tane 7. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma deneme modelinde olup deney-kontrol grupları belirlenerek başarı testi uygulanmıştır. “Kuvvet ve Hareketin Buluşması – Enerji” ünitesinin “Evrende Her Şey Hareketlidir” ve “Kuvvet Etkisinde Cisimler Nasıl Davranır?” konuları boyunca devam eden araştırmada deney grubuna probleme dayalı hazırlanan senaryolar ile dersler işlenirken kontrol grubunda geleneksel yöntemle dersler işlenmiştir. Bulgular doğrultusunda probleme dayalı aktif öğrenme senaryolarının öğrencinin kavram gelişimlerine ve başarılarına olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır.

Kapucu Kocatürk (2008) bilgisayar destekli kavram haritası kullanımının, öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmayı 30 kişilik 6. sınıf öğrenci grubuyla gerçekleştirmiştir. Deneysel çalışmada, deney grubuna, Sosyal Bilgiler dersi “Demokrasinin Serüveni” ünitesi, 7

haftalık sürede bilgisayar destekli kavram haritalarıyla senaryolaştırarak anlatılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel sözlü anlatım yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin bilişsel senaryo yazma becerilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu bulgusuna rastlanmıştır.

İlgili alanyazında anlaşılacağı gibi bilişsel stiller üzerine yapılan çalışmalar büyük oranda alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip bireylerin öğrenme özelliklerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Ayrıca alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim etkinliklerinin kullanıldığı araştırmalarda rastlamak mümkündür. Bununla birlikte yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin akademik başarıları üzerinde durulmuştur.

Uzaktan öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde e-senaryo yönteminin uygulandığı ve bu yöntemin alan bağımlı-alan bağımsız bilişsel stile sahip bireylerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bakımdan “uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılan senaryoların alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisi var mıdır?” sorusuna verilecek yanıtlar araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

BÖLÜM III YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, araştırma grupları, veri toplama araçları, deneysel işlemler, deney ve kontrol gruplarında kullanılan materyaller, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili yöntem ve teknikler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada yansız olarak seçilen deney ve kontrol grupları oluşturularak, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2005, s. 97).

Araştırmada 4 x 2' lik faktöriyel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri bilişsel senaryo oluşturma becerisi, akademik başarı, kalıcılık, bağımsız değişkenleri de uzaktan öğrenme ortamları, geleneksel öğrenme ortamları ve bilişsel stillerdir. Desenin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.1. Deney deseni

GRUPLAR		ÖN TEST	İŞLEM	SON TEST	KALICILIK
Kontrol Grubu Sınıflar	AB'lı	Senaryo Yazma, Ön Bilgi	Geleneksel Ortam	Senaryo Yazma, Başarı	Kontrol Grubu Sınıflar
	AB'sız				
Deney Grubu Sınıflar	AB'lı	Senaryo Yazma, Ön Bilgi	Uzaktan Öğrenme (Web Tabanlı) Ortamı	Senaryo Yazma, Başarı	Deney Grubu Sınıflar
	AB'sız				

3.2. Araştırma Grupları

Bu deneysel araştırma 2008-2009 öğretim yılında Muğla Üniversitesinde öğrenim gören, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan 2. Sınıf Okul Öncesi Öğretmenliği ve Resim-iş Öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu bölümlerin seçiliş gerekçesi araştırmacının bu bölümlerde derslere

girmesidir. Araştırmada her iki programın öğrencilerinin bilişsel stilleri belirlenerek alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerden yansız olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol gruplarının simgesel görünümü

Gruplar	Uzaktan eğitim				Geleneksel eğitim			
	Alan bağımlı		Alan bağımsız		Alan bağımlı		Alan bağımsız	
Bölümler	O.Ö.	R.İ.	O.Ö.	R.İ.	O.Ö.	R.İ.	O.Ö.	R.İ.
Mevcut	3	7	16	5	4	7	14	7
Toplam	10		21		11		21	
	31				32			

Deney ve kontrol gruplarının eşitlenmesinde öğrencilerin Saklı şekiller grup testinden aldıkları puanlar dikkate alınmıştır. Deney grubu öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 11.21$), kontrol grubu öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalaması ise ($\bar{X} = 11.17$) olarak bulunmuştur. Ayrıca gruplar cinsiyetleri (Deney Grubu Kız=20, Erkek=11; Kontrol Grubu Kız=22, Erkek=10) ve bölümleri açısından da dengelenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın başlangıcında öğrencilerin bilişsel stillerini (alan bağımlı/alan bağımsız) belirlemek için Witkin ve arkadaşları (1971) tarafından geliştirilen “Saklı Şekiller Grup Testi (The Group Embedded Figures Test –GEFT)” kullanılmıştır. Öğrencilerin testten aldıkları puanlar doğrultusunda alan bağımlı, alan bağımsız bilişsel stillerden hangisine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencinin saklı şekiller grup testinden aldıkları puanlar, öğrenim gördükleri program ve cinsiyetleri eşitlenerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Grupların denkleştirilmesinde başlıca şu işlemlere yer verilmiştir.

1. Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan bayan öğrenciler saklı şekiller grup testinden aldıkları puanlara göre büyükten küçüğe sıralanmıştır.

2. Listeden sırasıyla bir öğrenci deney grubuna alınmış bir öğrenci kontrol grubuna alınmıştır.

3. Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan erkek öğrenciler saklı şekiller grup testinden aldıkları puanlara göre büyükten küçüğe sıralanmıştır.

4. İlk üç maddedeki işlem basamakları sırasıyla Resim-iş Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır.

Daha sonraki süreçte derslere başlamadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış 34 soruluk “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Başarı Testi” uygulanmıştır. Aynı süreç içerisinde öğrencilerden verilen bir konuyla ilgili kendi senaryolarını oluşturmaları istenmiş ve oluşturulan metinlerin senaryo oluşturma ölçütlerinden kaçına uyup uymadığı değerlendirilerek öğrencilerin ön bilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. İşlem sürecinde deney grubuna uzaktan eğitim ortamlarında senaryoları kullanarak verilen senaryo eğitimleri yapılırken, kontrol grubunda ise sınıf ortamında senaryoları kullanarak senaryo eğitimi ile dersler devam etmiştir.

Araştırma sonunda hem deney hem de kontrol gruplarına çalışmanın başında uygulanan başarı testi son test olarak uygulanmış bu alınan puanlara göre iki uygulama arasındaki korelasyona bakılmıştır. Aynı süreçte öğrencilerden verilen bir konu ile ilgili bilişsel senaryo oluşturmaları istenmiş ve bu senaryolar, verilerin analizi bölümünde belirtilen senaryo oluşturma kriterlerine göre değerlendirilerek önceki senaryoları ile karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın son testlerinin uygulanmasından yirmi sekiz gün sonra başarı testi kalıcılık testi olarak uygulanmış ve böylelikle edinilen bilgilerin kalıcılığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bilişsel senaryo yazma becerilerindeki kalıcılık ise bir problem durumuyla yeniden ölçülmüş ve değerlendirilmiştir.

Tablo 3.3. Deneysel çalışmada kullanılan ölçme araçları ve ölçütleri değişkenlerin simgesel görünümü

Gruplar	Deney Grubu (Ön test)	Kontrol Grubu (Ön test)	Deney Grubu (Son test)	Kontrol Grubu (Son test)
Bağımsız Değişkenler				
Bilişsel senaryo oluşturma	Bilişsel Senaryo Metni	Bilişsel Senaryo Metni	Bilişsel Senaryo Metni	Bilişsel Senaryo Metni
Akademik başarı	Başarı Testi	Başarı Testi	Başarı Testi	Başarı Testi
Öğrenmenin kalıcılığı	Kalıcılık Testi	Kalıcılık Testi	Kalıcılık Testi	Kalıcılık Testi

Tablo 3.4. Araştırmada kullanılan ölçekler ve uygulama zamanları

Ölçme Aracı	Bilişsel senaryo metni	Başarı testi	Kalıcılık testi
Uygulama Zamanı			
Deneysel işlem öncesi	X	X	
Deneysel işlem esnası			
Deneysel işlem sonrası	X	X	
Deneysel işlemden yirmi sekiz gün sonra	X	X	X

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla yapılan işlemler;

1. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi alan Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ve Resim-İş Öğretmenliği 2. Sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

2. Çalışma grubuna Saklı Şekiller Grup Testi-GEFT uygulanarak alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillerden hangisine sahip oldukları belirlenmiştir.

3. Bilişsel stillere göre yansız olarak kontrol ve deney grupları tayin edilmiştir.

4. Öğrencilere uygulama hakkında ön bilgi verilmiş ve derslerin 10 hafta boyunca araştırmacının katılımıyla yürütüleceği söylenmiştir. Deney grubunda olan

öğrencilerin uzaktan öğrenme ortamlarında nasıl bir süreci takip edecekleri hakkında ayrıntılı açıklama yapılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine www.materyaltasarla.com çalışma sitesi tanıtılmış, siteyi nasıl kullanacakları hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrencilere siteye girebilmeleri için kişisel şifreler dağıtılmıştır.

5. Araştırmaya başlanmadan deney ve kontrol gruplarına ön test uygulamaları yapılmıştır.

6. Deneysel çalışma boyunca dersin sorumlu öğretim elemanı ve araştırmacı 10 hafta boyunca (2+2) 4 saat olmak üzere toplam 40 saat ders vermiştir. Araştırmanın başında bilişsel stillerin belirlenmesinden sonra ön test uygulanmış ve uzaktan eğitim ile ilgili verilen bir konuda bilişsel senaryo metinleri hazırlamaları istenmiştir. Uygulama sürecinin sonunda ise son test uygulanmış ve yine belirlenen bir konu ile ilgili bilişsel senaryo metni oluşturmaları istenmiştir. Ön test ve son test olarak kullanılan aynı başarı testi uygulamanın bitiminden 4 hafta sonra kalıcılık testi olarak kullanılmıştır.

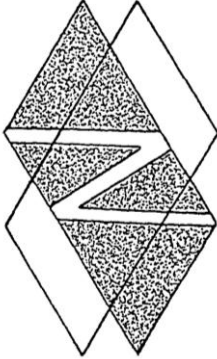

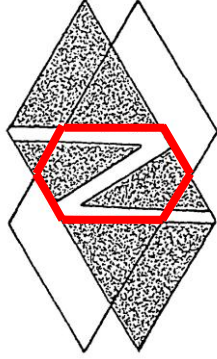
7. Süreçte deney grubuna uzaktan öğrenme ortamları kapsamında web tabanlı bir uzaktan öğrenme ortamı sunulmuş ve dersler senaryoya dayalı olarak bu ortamlarda işlenmiştir. Kontrol gruplarında ise geleneksel ortam olarak adlandırılan sınıf ortamlarında senaryoya dayalı etkinliklerle dersler işlenmiştir.

3.3.1. Saklı Şekiller Grup Testi ve Uygulanışı

Araştırma deneklerinin alan bağımlı-alan bağımsız bilişsel stillerini belirlemek amacıyla uygulama öncesinde Witkin ve arkadaşları (1971) tarafından geliştirilen, Okman (1979) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak uyarlanan "Saklı Şekiller Grup Testi (The Group Embedded Figures Test –GEFT)" uygulanmıştır. "Saklı Şekiller Grup Testi" nin Spearman-Brown testi güvenilirliği .82 olarak bulunmuştur.

Bu ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 7 şekil bulunmakta ve bu bölüm katılımcının teste alışması için hazırlanmış olduğundan puanlamaya dâhil edilmemektedir. İkinci ve üçüncü bölümler içlerinde basit şekillerin gizli olduğu 9'ar karmaşık şekilden oluşmaktadır. Katılımcılar birinci bölüm için verilen 2 dakikalık, ikinci ve üçüncü bölümler için verilen 5'er dakikalık sürelerde saklı olan basit

şekilleri karmaşık şekiller içinden bulurlar. Katılımcıların basit şekli bulma kabiliyetleri bilişsel stillerinin alan bağımlı ya da alan bağımsız olduğunu göstermektedir. Doğru olarak bulunan şekiller sayılır ve alınan puanlara göre (0-18) bireyin alan bağımlı-bağımsız olduğu belirlenir.

Karmaşık Şekil	Basit Şekil	Doğru Cevap
		

Şekil 3.1. Saklı şekiller grup testinden bir örnek

Saklı Şekiller Grup Testinin Uygulanışı ve Puanlanması;

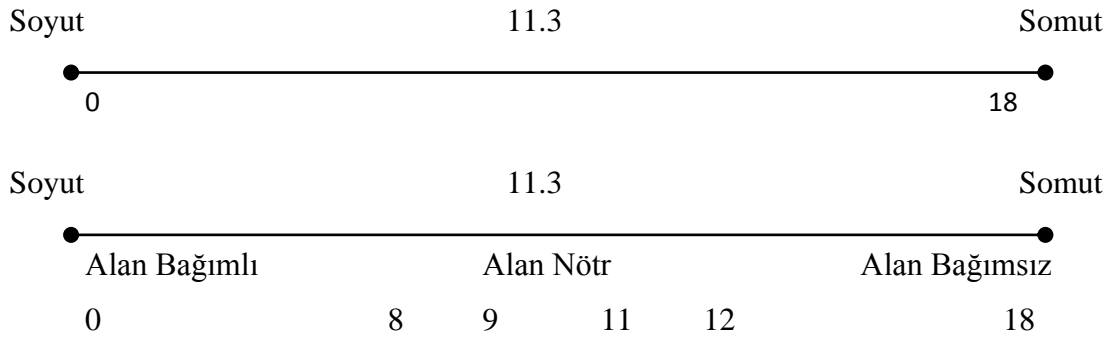
1. Öncelikle öğrencilere testin amacı hakkında bilgi verilerek testin herhangi bir başarı testi olmadığı, zekâ belirlemede kullanılmadığı söylenmiş ve böylelikle rahat bir şekilde testi cevaplama ortamı hazırlanmıştır.

2. Kitapçıkların ve yumuşak uçlu kalemlerin araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılmasından sonra testin açıklama bölümünü dikkatlice okumaları istenmiştir. Açıklama bölümünde bulunan örnekler araştırmacı tarafından bir kez daha anlatıldıktan sonra öğrencilere testi çözerken dikkat etmeleri gereken önemli noktalar vurgulanmıştır.

3. Testin birinci bölümünde bulunan 7 soru için 2 dakika, ikinci ve üçüncü bölümlerinde bulunan dokuzar soru için beşer dakikalık süre verilmiş ve bu süreler arasında kısa açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacının işaretiyle test bitmiş ve test süresince toplamda 12 dakikalık sürede yirmi beşer soru öğrenciler tarafından yanıtlanmaya çalışılmıştır.

4. Testin puanlanma aşamasında doğru olarak bulunup işaretlenen her soru bir puan olarak belirlenmiştir. İşaretlenmeyen ya da yanlış işaretlenen sorulara ise puan verilmemiştir.

5. Saklı Şekiller Grup Testinin değerlendirilmesinde şu yöntem izlenmiştir.



Şekil 3.2. Saklı şekiller grup testi değerlerinin sınıflandırılması

Şekil 3.2’ de görüldüğü gibi; Saklı Şekiller Grup Testi değerleri 0 ile 18 arasında değişen değerler almaktadır. 0 değeri soyut durumları ifade ederken 18 değerine yaklaştıkça somut durumlar ifade edilmektedir. 11.3 değeri ulusal norm olarak kabul edilmektedir (Akt. Ekici, 2003, s. 38). Eldeki uygulamada testin ortalaması ($\bar{X} = 11.2$) olarak bulunmuştur.

Testten 0-8 arasında puan alanlar, alan bağımlı, 12-18 arası puan alanlar, alan bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında 9 ile 11 arasında puan alanlar ise her iki stilin özelliklerini taşıyan alan nötr stilleri temsil etmektedir ve her iki grubun özelliklerini taşıdıkları için çalışma grubuna dahil edilmemişlerdir.

3.3.2. Başarı Testinin Geliştirilmesi

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi akademik başarı testinin hazırlanmasında izlenen yollar aşağıdaki sıra ile gerçekleştirilmiştir.

1. Başarı testinin geliştirilmesinde öncelikle “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinde işlenecek konular belirlenmiştir. Konuları ve kazanımlarını belirleme de Yükseköğretim Kurumu’nun yayınlamış olduğu Eğitim Fakülteleri Programlarından yararlanılmıştır.

2. Ölçme aracının içerik geçerliliğini belirlemek amacıyla belirtke tablosu kullanılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda beşer seçenekli 44 çoktan seçmeli test

maddesi oluşturulmuştur. Uzman görüşlerine sunularak soruların ölçme için uygun olup olmadığı belirlenmiştir.

3. Başarı testinin soruları oluşturulurken ilgili alan yazın taranarak bazı kaynaklardan ve Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı sınavlarında çıkmış sorulardan, uzmanların görüşleri doğrultusunda dahil edilen sorulardan yararlanılmıştır.

4. Elde edilen 44 maddelik başarı testi Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde daha önce Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini bir önceki yıl almış olan Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıf (n=90) öğrencilerine pilot uygulama olarak uygulanmıştır.

5. Pilot uygulama sonrasında test maddeleri üzerinde madde analizleri ve test analizleri yapılmıştır. Maddelerin ayırt etme indeksi ve madde gücü hesaplanmış sonuçta 10 soru testten çıkarılmış ve teste 34 maddelik son şekli verilmiştir.

Tablo 3.5. Başarı testinden çıkarılan maddelerin ayırt edicilik ve madde güçlükleri

Madde Ayırt Ediciliği	0 veya (-)	Ayırt Edicilik Yok
	0.10 - 0.19	Düşük Ayırt Edici
	0.20 – 0.39	Orta Ayırt Edici
	0.40 ve üzeri	İyi Ayırt Edici
Madde Güçlüğü	0 – 0.15	Çok Zor
	0.16 – 0.39	Zor
	0.40 – 0.60	Orta Güçlük
	0.61 – 0.84	Kolay
	0.85 – 1.00	Çok Kolay
Madde Normalliği	Üst Grup% > Orta Grup% > Alt Grup%	Normal
	Alt Grup% > Orta Grup% > Üst Grup%	Anormal
	Bunların dışında	Yarı Anormal
	Eşit ise	Anormal

Tablo 3.6. Başarı testinden çıkarılan maddelerin ayırt edicilik ve soru güçlükleri

Madde Numarası	Madde Ayırt Edicilik Değeri	Madde Güçlüğü	Soru Normalliği
7	Düşük (.13)	Çok Zor (.85)	Yarı Normal
16	Düşük (.17)	Orta (.42)	Normal
18	Düşük (.13)	Kolay (.81)	Yarı Normal
20	Düşük (.17)	Kolay (.75)	Normal
26	Yok (-.08)	Zor (.21)	Anormal
31	Yok (.04)	Zor (.31)	Yarı Normal
37	Yok (-.08)	Kolay (.83)	Yarı Normal
38	Yok (.00)	Zor (.25)	Yarı Normal
41	Yok (.00)	Zor (.21)	Yarı Normal
43	Yok (-.21)	Zor (.31)	Anormal

Tablo 3.7. Başarı testi maddelerine son şekli verildikten sonraki madde ayırt edicilik, madde güçlüğü ve soru normalliği değerleri

Madde Numarası	Madde Ayırt Edicilik Değeri	Madde Güçlüğü	Soru Normalliği
1	.46	.27 (Zor)	Normal
2	.38	.65 (Kolay)	Normal
3	.42	.67 (Kolay)	Normal
4	.25	.29 (Zor)	Normal
5	.21	.81 (Kolay)	Normal
6	.42	.67 (Kolay)	Normal
7	.50	.75 (Kolay)	Normal
8	.46	.56 (Orta)	Normal
9	.38	.27 (Zor)	Normal
10	.46	.60 (Orta)	Normal
11	.29	.65 (Kolay)	Normal
12	.42	.71 (Kolay)	Normal

13	.58	.58 (Orta)	Normal
14	.38	.81 (Kolay)	Normal
15	.29	.31 (Zor)	Normal
16	.50	.67 (Kolay)	Normal
17	.25	.75 (Kolay)	Normal
18	.54	.65 (Kolay)	Normal
19	.29	.56 (Orta)	Normal
20	.42	.58 (Orta)	Normal
21	.33	.17 (Zor)	Normal
22	.29	.77 (Kolay)	Normal
23	.50	.71 (Kolay)	Normal
24	.67	.63 (Kolay)	Normal
25	.38	.69 (Kolay)	Normal
26	.29	.60 (Orta)	Normal
27	.29	.19 (Zor)	Normal
28	.25	.67 (Kolay)	Normal
29	.38	.69 (Kolay)	Normal
30	.50	.33 (Zor)	Normal
31	.71	.35 (Zor)	Normal
32	.33	.29 (Zor)	Normal
33	.21	.81 (Kolay)	Normal
34	.25	.71 (Kolay)	Normal

Başarı testi maddelerinin, madde ayırt edicilik değerleri (r_{jx}) .21 ile .67 arasında değişmektedir. Test maddelerinin madde güçlüğü ise (p_j) .19 ile .81 arasında değişmekte ve maddelerden 19 tanesi kolay, 6 tanesi orta, 9 tanesi de zor kategorisindedir. Ayrıca bütün maddeler soru normalliği bakımından normal kategorisinde yer almaktadır.

Madde analiz sonuçları dikkate alınarak, ayırt ediciliği .20'nin altında olan, anormal ve yarı normal olarak nitelendirilen maddeler (7, 16, 18, 20, 26, 31, 37, 38, 41, 43) testten çıkarılmıştır. Teste son şekli verildikten sonra 34 maddelik bir başarı testi elde edilmiştir.

3.3.2.1. Başarı Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları

Testin güvenirligi farklı yöntemler kullanılarak test edilmiştir. Deneme uygulamasından sonra sonuçlar SPSS paket programına girilerek testin iki yarı güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve .78 olarak bulunmuştur. Ayrıca yine güvenirligi test etmek için Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve .79 olarak bulunmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda testin kullanım amacı göz önünde bulundurularak elde edilen bu değerlerin, güvenirlilik için yeterli olduğu kanısına varılmıştır.

Testin geçerliğı için ise deneme uygulaması daha önce Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan öğrencilere yapılmıştır. Elde edilen verilere göre deneme uygulamasının yapıldığı ve dersi daha önce alan grubun ortalaması ($\bar{X} = 20.8$), uygulama yapılacak grubun test puanları ortalamasından ($\bar{X} = 14.5$) yüksek çıkmıştır. Bu veriler doğrultusunda, testin ölçme geçerliğı açısından uygun olduğu kanısına varılmıştır. Kapsam geçerliğı için konu alanı ve ölçme uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve test istenilen bilgileri ölçmek için uygun hale getirilmiştir.

Tablo 3. 8. Başarı testi analiz sonuçları

N	Madde Sayısı	\bar{X}	S.S	Tepe Değeri	Ortanca	Ortalama Güçlüğü	KR-20
90	34	19.8	5.4	20	20	.57	.79

Tablo 3.8 incelendiğinde ortalama ($\bar{X} = 19.8$) ve ortancanın (20) birbirine yakın olması testin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Testin KR-20 güvenirlilik katsayısı .79, ortalama güçlüğü .57 (orta güçlük), standart sapması 5.4 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu verilere göre başarı testinin bu çalışmada kullanılabilecek düzeyde bir güvenirlige sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Çalışma 2009-2010 Eğitim Öğretim yılı bahar döneminde, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan Okul Öncesi ve Resim-iş Öğretmenliği öğrencilerinin katılımıyla

gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen deney ve kontrol grupları alınarak deneysel çalışma yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öğrencilerin Saklı Şekiller Grup Testinden aldıkları puanlar bazında belirlenen bilişsel stiller dikkate alınmıştır. Grupların denklliğini gösteren aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	S.S	Sd	t	p
Deney Grubu	31	14.38	2.92	61	-.363	.718
Kontrol Grubu	32	14.71	4.19			

Tablo 3.9'a göre, deney ve kontrol gruplarının, ön testten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve t- testi analiz sonuçları görülmektedir. Deney grubunun (N=31) aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 14.38$) kontrol grubunun (N=32) aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 14.71$) yakın olduğu görülmektedir. Bağımsız t-testi sonucuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasında ön test puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($t = -.363$; $p = .718$).

3.5. Deneysel İşlem

Deneysel araştırma öncesinde çalışma için ilgili makamlardan gerekli resmi izinler (Ek7) alınmıştır. Çalışma gruplarına belirlenen hedefler doğrultusunda hiyerarşik bir dizi işlemler uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki uygulamalar özel bir çalışma süreci gerektirdiği için araştırmacı dersleri uzman gözetiminde kendisi yürütmüştür. Çalışma başlamadan önce www.materyaltasarla.com internet sitesi uzaktan öğrenme için uzman yardımları alınarak düzenlenmiştir. İnternet sitesi çalışma boyunca deneysel işlemlerden elde edilen materyaller kullanılarak güncelleştirilmiştir.

Çalışmanın başında öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek amacıyla N=73 kişilik gruba “Saklı Şekiller Grup Testi-GEFT” uygulanmıştır. Testin kurallarının

dikkate alınarak uygulanması ve değerlendirilmesi sonucunda, alan bağımlı (N=21), alan bağımsız (N=42) ve alan nötr (N=10) bilişsel stile sahip öğrenciler belirlenmiştir. Alan nötr öğrenciler, her iki bilişsel stilin özelliklerini taşıyor olmasından ve bu çalışmanın, bilişsel stiller bazında sadece alan bağımlı ve alan bağımsız stilleri ele almasından dolayı çalışma gruplarının dışında bırakılmıştır. Alan nötr öğrenciler de süreci diğer öğrenciler gibi takip etmişler ama değerlendirmeye alınmamışlardır.

Öğrencilerin bilişsel stilleri belirlendikten sonra oluşturulan deney ve kontrol gruplarına aşağıdaki işlem basamakları uygulanmıştır.

Deney grubu işlem basamakları

✓ Araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak geliştirilen “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Başarı Testi” öğrencilerin ders ile ilgili ön bilgilerini tespit amacıyla uygulanmıştır.

✓ “Uzaktan eğitim” temasıyla belirlenen problem cümlesine yönelik bir metin yazdırılmıştır. Metin yazdırılırken öğrencilerden görüşlerini bir kompozisyon metni şeklinde yazmaları istenmiştir.

✓ Deney grubu öğrencilerine derslerin yapılacağı web sitesi detaylı şekilde tanıtılmıştır. Sitede yer alan menüleri, ünite materyallerini, video izleme sayfasını, forum sayfasını, kişisel bilgilerinin bulunduğu sayfayı nasıl kullanacakları hakkında uygulamalı tanıtım yapılmıştır.

✓ Her öğrenciye kişisel kullanıcı adları ve şifreleri dağıtılmış, siteye girmek için sadece kendi şifrelerini kullanmaları ve şifrelerini başkalarıyla paylaşmamaları gerektiği söylenmiştir.

✓ Öğrencilerle eşzamanlı bir şekilde siteye girilmiş ve iletişim ve paylaşım denemeleriyle kontroller yapılmıştır.

✓ Web sayfası üzerinden öğrencilere bilişsel senaryo kavramının ne olduğu ve nasıl bilişsel senaryo yazılacağı anlatılmıştır. Bu çerçevede bilişsel senaryo örnekleri sunularak, bilişsel senaryo yazımında dikkat edilmesi gereken hususlar vurgulanmıştır.

✓ Öğrenciler sınıf ortamındaki derslere katılmayıp, dersleri web sayfası üzerinden takip etmeye başlamışlardır.

✓ İlgili ünitenin ders materyalleri (senaryo animasyonu, video, ppt sunu, çalışma yaprakları, testler, yararlanılabilecek kaynaklar) web sayfasında yayınlanmış ve öğrenciler dersleri bazı zamanlarda senkron bazı zamanlarda asenkron olarak buradan takip etmişlerdir.

✓ Öğrenciler senkron derslerin dışında mail yoluyla ya da çevrimiçi olarak araştırmacıya ulaşabilmişler, sordukları sorulara anında dönüt alabilmişlerdir. Bazı konularda yüzyüze iletişim kurmak isteyen öğrenciler de araştırmacı ile iletişime geçmişlerdir.

✓ Araştırmanın başlangıcında ön test olarak uygulanan başarı testi araştırma sonunda tekrar uygulanmıştır. Ayrıca belirlenen bir problem cümlesi verilerek öğrencilerden bilişsel senaryo oluşturmaları istenmiştir. Bu uygulamalar farklı etkenlerin ortama dahil olarak sınavın güvenilirliğini düşürmemesi adına sınıf ortamında araştırmacının gözetiminde yapılmıştır.

✓ Deneysel çalışmalar tamamlandıktan yirmi sekiz gün sonra, ön test ve son test olarak kullanılan başarı testi, öğrenmenin kalıcılığını tespit etmek için kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerindeki kalıcılığı tespit etmek için de bir problem cümlesi verilmiş ve öğrencilerden bilişsel senaryo oluşturmaları istenmiştir.

Kontrol grubu işlem basamakları

✓ Araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak geliştirilen “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Başarı Testi” öğrencilerin ders ile ilgili ön bilgilerini tespit amacıyla uygulanmıştır.

✓ “Uzaktan eğitim” temasıyla belirlenen problem cümlesine yönelik bir metin yazdırılmıştır. Metin yazdırılırken öğrencilerden görüşlerini bir kompozisyon metni şeklinde yazmaları istenmiştir.

✓ Sınıfta öğrencilere bilişsel senaryo kavramının ne olduğu ve nasıl bilişsel senaryo yazılacağı anlatılmıştır. Bu çerçevede bilişsel senaryo örnekleri sunularak, bilişsel senaryo yazımında dikkat edilmesi gereken hususlar vurgulanmıştır.

✓ Sınıf ortamında senaryolardan da yararlanarak dersler işlenmiştir.

✓ Araştırmanın başlangıcında ön test olarak uygulanan başarı testi araştırma sonunda tekrar uygulanmıştır. Ayrıca belirlenen bir problem cümlesi verilerek öğrencilerden bilişsel senaryo oluşturmaları istenmiştir.

✓ Deneysel çalışmalar tamamlandıktan yirmi sekiz gün sonra, ön test ve son test olarak kullanılan başarı testi, öğrenmenin kalıcılığını tespit etmek için kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerindeki kalıcılığı tespit etmek için de bir problem cümlesi verilmiş ve öğrencilerden bilişsel senaryo oluşturmaları istenmiştir.

3.6. Etkinlik Planı

Deney ve kontrol gruplarında uygulanan etkinlikler şu şekildedir:

Tablo 3.10. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan etkinlikler

Deney grubu	Kontrol grubu
Öğrencilerin derse ilişkin ön bilgi düzeyleri tespit edilmiştir.	Öğrencilerin derse ilişkin ön bilgi düzeyleri tespit edilmiştir.
UÖ ortamında bilişsel senaryo oluşturma eğitimi verilmiştir.	Sınıf ortamında bilişsel senaryo oluşturma eğitimi verilmiştir.
Dersler UÖ ortamlarında senaryo etkinlikleri kullanılarak yapılmıştır.	Dersler sınıf ortamında senaryo etkinlikleri kullanılarak yapılmıştır.
UÖ ortamlarının bilişsel stillere göre bilişsel senaryo oluşturma becerileri üzerindeki etkileri ölçülmüştür.	Öğrencilerin bilişsel stillerine göre bilişsel senaryo oluşturma becerileri ölçülmüştür.
UÖ ortamlarının bilişsel stillere göre akademik başarı üzerindeki etkileri ölçülmüştür.	Öğrencilerin bilişsel stillerine göre akademik başarıları ölçülmüştür.
UÖ ortamlarının bilişsel stillere göre öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri ölçülmüştür.	Öğrencilerin bilişsel stillerine göre kalıcılık düzeyleri ölçülmüştür.

Tablo 3.11. Deney grubu uygulama planı

1. Hafta	Uygulama hakkında bilgi verilmesi. Saklı şekiller grup testi uygulanarak bilişsel stillerin belirlenmesi		
2. Hafta	Başarı testinin ön testin uygulanması. Bilişsel senaryo metinlerinin oluşturulması.		
3. Hafta	Deney grubu	Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar	UÖ ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
	Kontrol grubu		Sınıf ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
4. Hafta	Deney grubu	Çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri	UÖ ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
	Deney grubu		Sınıf ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
5. Hafta	Deney grubu	Görsel tasarım ilkeleri	UÖ ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
	Kontrol grubu		Sınıf ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
6. Hafta	Deney grubu	Öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, etkili sunum hazırlama	UÖ ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
	Kontrol grubu		Sınıf ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
7. Hafta	Deney grubu	Öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi	UÖ ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
	Kontrol grubu		Sınıf ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
8. Hafta	Deney grubu	Bilgisayar Destekli Eğitim ve Eğitim yazılımlarının incelenmesi	UÖ ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
	Kontrol grubu		Sınıf ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
9. Hafta	Deney grubu	Öğretim gereçlerinin geliştirilmesi ve çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi	UÖ ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
	Kontrol grubu		Sınıf ortamında derslerin işlenmesi ve bilişsel senaryo eğitimi.
10. Hafta	Deney ve kontrol grubuna başarı testinin son test olarak uygulanması. Bilişsel senaryo metinlerinin oluşturulması.		

3.7. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına giren katılımcılarla ilgili ölçme işlemleri tamamlandıktan sonra verilerin analizi işlemine geçilmiştir. Ölçme araçlarından elde edilen nicel verilerin analizlerinde Microsoft Office Excel 2007 ve SPSS paket programları kullanılmıştır. Denekler tarafından oluşturulan bilişsel senaryo metinleri, içerik çözümlene yöntemiyle nitel olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda

oluşturulan metinlerin senaryo oluşturma ölçütlerine uygunluğu ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Bütün analizler, deney grubundan 31 ve kontrol grubundan 32 öğrencinin ön testlerden, son testlerden ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar üzerinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin başarılarını belirlemek için de kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş ve bu düzeyde yorumlanmıştır.

Öğrencilerin oluşturdukları bilişsel senaryo metinleri, alan yazın taraması sonucunda elde edilen bilgilerden yararlanılarak belirlenen, senaryo oluşturma ölçütlerine uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Bu ölçütler şu şekilde belirlenmiştir;

1. Senaryo gerçek yaşamla uyumlu mu? Fantastik olaylardan ziyade gerçekçi ve uygulanabilir çözümler içeriyor mu?
2. Senaryolar ile sorunun temeline inilebilmiş mi?
3. Senaryo sorunun çözümüne yönelik olumlu ve farklı öneriler içeriyor mu?
4. Senaryolarda hipotezler kurulmuş mu?
5. Öğrenciler kendilerine problemi çözen senaryo kahramanı olarak görerek empati kurup, özgürce fikir yürütebilmişler mi?
6. Senaryoda karşılaştırmalara yer verilmiş mi?
7. Günlük hayattan veya gerçekleşmesi muhtemel olaylardan uygun örnekler verilmiş mi?
8. Senaryo aktarılırken belli bir akış içerisinde neden-sonuç ilişkisine dikkat edilmiş mi?
9. Sorunun çözümüne yönelik uzlaşmacı bir yaklaşım sergilenmiş mi?
10. Akıcı bir hikâyeleştirme yapılmış mı?
11. Senaryolar özgün olarak kurulmuş mu?
12. Senaryolardaki çözüm önerileri bilişsel ve akla uygun mu?

Öğrencilerin oluşturdukları bilişsel senaryo metnlerinin bu ölçütlerden ne kadar fazlasını içeriği denetlenmiştir. Ön senaryo oluşturma, son senaryo oluşturma ve kalıcılık senaryo oluşturma metnlerinin ölçütleri içerme durumlarından aldıkları puanları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ve Mann-Whitney U istatistikî analizi kullanılmıştır. Bilişsel senaryo metinlerine ilişkin analiz sonuçlarının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Araştırma verilerinin analizi sonunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara dördüncü bölümde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

BÖLÜM IV BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, geleneksel öğrenme ortamlarındaki öğretim ile uzaktan öğrenme ortamlarındaki öğretimin, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel stillere göre bilişsel senaryo oluşturma becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmelerin kalıcılığına etkisi karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan aynı ve farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin, ön-son ve kalıcılık bilişsel senaryo oluşturma becerileri, ön-son ve kalıcılık akademik başarı testi uygulamaları sonucunda elde edilen bulguları ve testlerden elde edilen puanların ortalama (\bar{X}), ss, t-testi ve Mann-Whitney U sonuçları sunulmaktadır.

Bulguların ve yorumların sunulmasında kurulan hipotezlerde izlenmiş olan sıraya uyulmuştur. Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmada öncelikle “Aynı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip uzaktan öğrenme ortamında öğrenim gören ve görmeyen öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezi test edilmek istenmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin aldıkları ön test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Bilişsel Stil	Gruplar	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p
Alan Bağımlı	Deney	10	2.90	1.28	19	1.478	.156
	Kontrol	11	2.09	1.22			
Alan Bağımsız	Deney	21	3.33	2.28	40	-.337	.738
	Kontrol	21	3.57	2.29			

Tablo 4.1.'de alan bağımlı bilişsel stile sahip deney grubu ($\bar{X}=2.90$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=2.09$) ile alan bağımsız bilişsel stile sahip deney grubu ($\bar{X}=3.33$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=3.57$) öğrencilerinin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin ön test puanlarının aritmetik ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Tablo 4.1.

incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin, bilişsel senaryo oluşturma becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($t=1.478$; $p=.156$). Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin ön test puanları incelendiğinde de bilişsel senaryo oluşturma becerileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($t=-.337$; $p=.738$).

Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin aldıkları son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Bilişsel Stil	Gruplar	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p
Alan Bağımlı	Deney	10	4.70	2.49	19	1.652	.115
	Kontrol	11	3.27	1.34			
Alan Bağımsız	Deney	21	8.23	2.50	40	3.102	.004
	Kontrol	21	5.90	2.36			

Tablo 4.2. incelendiğinde alan bağımlı bilişsel stile sahip deney grubu ($\bar{X}=4.70$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=3.27$) ile alan bağımsız bilişsel stile sahip deney grubu ($\bar{X}=8.23$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=5.90$) öğrencilerinin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin son test puanlarının aritmetik ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Bu puanların t-testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($t=1.652$; $p=.115$). Deney ve kontrol gruplarındaki alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($t=3.102$; $p=.004$).

Bu veriler, deneysel işlemin alan bağımlı deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri üzerinde herhangi bir anlamlı farklılaşma yaratmazken alan bağımsız deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri üzerinde anlamlı farklılaşma yaratmıştır. Başka bir deyişle, deney grubundaki alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel

senaryo oluşturma becerilerinin, kontrol grubundaki alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir.

2. “Aynı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip uzaktan öğrenme ortamında öğrenim gören ve görmeyen öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır.”

Tablo 4.3. Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Bilişsel Stil	Gruplar	N	\bar{X}	S.S	sd	T	p
Alan Bağımlı	Deney	10	11.80	3.35	19	-.202	.842
	Kontrol	11	12.18	5.05			
Alan Bağımsız	Deney	21	15.61	1.68	40	-.567	.574
	Kontrol	21	16.04	3.02			

Tablo 4.3.incelendiğinde alan bağımlı bilişsel stile sahip, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 11.80$) ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 12.18$) görülmektedir. Alan bağımsız bilişsel stile sahip, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 15.61$) ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 16.04$) görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.3. incelendiğinde deney grubundaki alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrenciler ile kontrol grubundaki alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur ($t = -.202$; $p = .842$). Aynı şekilde deney grubundaki alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler ile kontrol grubundaki bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları ön test puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma yoktur ($t = -.567$; $p = .574$). Bir başka deyişle deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin deneysel işlem öncesi akademik başarıları arasında, bilişsel stilleri

bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu grupların akademik başarı açısından deney öncesi durumlarının denk olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.4. Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Bilişsel Stil	Gruplar	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p
Alan Bağımlı	Deney	10	17.60	3.27	19	.842	.410
	Kontrol	11	15.63	6.66			
Alan Bağımsız	Deney	21	21.42	2.67	40	1.049	.300
	Kontrol	21	20.23	4.45			

Tablo 4.4.'de alan bağımlı bilişsel stile sahip deney grubu ($\bar{X}=17.60$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=15.63$) ile alan bağımsız bilişsel stile sahip deney grubu ($\bar{X}=21.42$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=20.23$) öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının aritmetik ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.4. incelendiğinde alan bağımlı bilişsel stile sahip deney grubunda bulunan öğrenciler ($\bar{X}=17.60$) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=15.63$) akademik başarı testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t=.842$; $p=.410$). Bununla birlikte Tablo 4.4.'e göre, alan bağımsız bilişsel stile sahip deney grubunda bulunan öğrenciler ($\bar{X}=21.42$) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=20.23$) akademik başarı testinden aldıkları son test puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t=1.049$; $p=.300$). Bu durum hem alan bağımlı hem de alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin, UÖ ya da sınıf ortamlarında ders görmelerinin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

3. “Aynı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip uzaktan öğrenme ortamında öğrenim gören ve görmeyen öğrencilerin öğrenme kalıcılığı arasında anlamlı bir fark vardır.”

Tablo 4.5. Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmenin kalıcılığına ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Bilişsel Stil	Gruplar	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p
Alan Bağımlı	Deney	10	17.70	3.88	19	-.360	.723
	Kontrol	11	18.45	5.48			
Alan Bağımsız	Deney	21	22.42	2.59	40	1.653	.106
	Kontrol	21	20.90	3.33			

Tablo 4.5.’deki analiz sonuçlarına göre alan bağımlı bilişsel stile sahip deney grubu ($\bar{X} = 17.70$) ve kontrol grubu ($\bar{X} = 18.45$) ile alan bağımsız bilişsel stile sahip deney grubu ($\bar{X} = 22.42$) ve kontrol grubu ($\bar{X} = 20.90$) öğrencilerinin öğrenmenin kalıcılığına ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının aritmetik ortalamaları görülmektedir.

Grupların öğrenmenin kalıcılığına ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; alan bağımlı bilişsel stile sahip, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin öğrenme kalıcılıkları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t = -.360$; $p = .723$). Alan bağımsız bilişsel stile sahip deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin de öğrenme kalıcılıkları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t = 1.653$; $p = .106$). Bu durumda alan bağımlı veya alan bağımsız öğrencilerin, UÖ ya da sınıf ortamlarında ders görmeleri öğrenmenin kalıcılıkları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Bilişsel Stil	Gruplar	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p
Alan Bağımlı	Deney	10	3.30	1.41	19	1.006	.372
	Kontrol	11	2.72	1.19			
Alan Bağımsız	Deney	21	7.28	1.90	40	3.317	.002
	Kontrol	21	5.04	2.43			

Tablo 4.6.'daki analiz sonuçları incelendiğinde alan bağımlı bilişsel stile sahip deney grubu ($\bar{X}=3.30$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=2.72$) ile alan bağımsız bilişsel stile sahip deney grubu ($\bar{X}=7.28$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=5.04$) öğrencilerinin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının aritmetik ortalamaları görülmektedir.

Grupların bilişsel senaryo oluşturmaya ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen verilere göre; alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t=1.006$; $p=.371$). Ancak Alan bağımsız bilişsel stile sahip deney ve kontrol grubu öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde UÖ gören deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir ($t=3.317$; $p=.002$). Bu durumda alan bağımlı öğrencilerin, UÖ ya da sınıf ortamlarında ders görmeleri bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılıkları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmazken, alan bağımsız öğrencilerin UÖ ya da sınıf ortamlarında ders görmeleri bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

4. “Farklı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip uzaktan öğrenme ortamında öğrenim gören ve görmeyen öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.”

Tablo 4.7. Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin aldıkları ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Gruplar	Bilişsel Stiller	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	Alan Bağımlı	10	15.45	154.50	99.50	.814
	Alan Bağımsız	21	16.26	341.50		
Kontrol	Alan Bağımlı	11	12.27	135.00	69.00	.060
	Alan Bağımsız	21	18.71	393.00		

Tablo 4.7. incelendiğinde, deney grubundaki alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir (U=99,50; p=.814). Yine Tablo 4.7’ye göre kontrol grubundaki alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin ön test puanları arasında da anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir (U=69.00; p=.60). Bu sonuca göre, hem deney hem de kontrol grubundaki farklı bilişsel stile sahip öğrenciler arasında bilişsel senaryo oluşturma becerileri açısından bir farklılık yoktur. Deneysel işlem öncesinde gruplar bilişsel senaryo oluşturma becerileri açısından denklik göstermektedir.

Tablo 4.8. Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin aldıkları son test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Gruplar	Bilişsel Stiller	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	Alan Bağımlı	10	8.60	86.00	31.00	.002
	Alan Bağımsız	21	19.52	410.00		
Kontrol	Alan Bağımlı	11	9.50	104.50	38.50	.002
	Alan Bağımsız	21	20.17	423.50		

Tablo 4.8.'e göre, deney grubundaki alan bağımlı ve alan bağımsız farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($U=31.00$; $p=.002$). Bununla birlikte kontrol grubundaki alan bağımlı ve alan bağımsız farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin son test puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($U=38.50$; $p=.002$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki farklılaşmanın alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Bu veriler doğrultusunda, UÖ ortamlarında öğrenim gören alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerinin, alan bağımlılara oranla anlamlı düzeyde arttığını, sınıf ortamlarında öğrenim gören alan bağımsız öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerinin de, alan bağımlılara oranla anlamlı düzeyde arttığını söylemek mümkündür.

5. “Farklı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip uzaktan öğrenme ortamında öğrenim gören ve görmeyen öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır.”

Tablo 4.9. Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Gruplar	Bilişsel Stiller	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Alan Bağımlı	10	8.85	88.50	33.50	.002
	Alan Bağımsız	21	19.40	407.50		
Kontrol	Alan Bağımlı	11	11.36	125.00	59.00	.024
	Alan Bağımsız	21	19.19	403.00		

Tablo 4.9.'da deney grubundaki alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($U=33.50$; $p=.002$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında farklılaşmanın alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler lehine

olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarına bakıldığında ise, puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($U=59.00$; $p=.024$).

Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarındaki alan bağımsız ve alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin deneysel işlemin başlangıcındaki başarı düzeylerinin farklı olduğu, alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin alan bağımlılara göre daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.10. Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının kovaryans (ANCOVA) testi sonuçları

Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deney	Kontrol Edilen Değişken(Öntest)	112.623	1	112.623	24.846	.000
	Gruplar	1.552	1	1.552	.342	.563
	Hata	126.920	28	4.533		
	Toplam	338.839	31			
Kontrol	Kontrol Edilen Değişken(Öntest)	589.530	1	589.530	67.621	.000
	Gruplar	.083	1	.083	.010	.923
	Hata	252.825	29	8.718		
	Toplam	995.219	32			

Tablo 4.10.'daki analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki alan bağımlı bilişsel stile sahip ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F=.342$; $p=.563$). Kontrol grubundaki alan bağımlı bilişsel stile sahip ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin son test puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F=.010$; $p=.923$) Başka bir ifadeyle deneysel işlem, UÖ ortamlarında öğrenim gören alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmelerini anlamlı

boyutta farklı olarak etkilememiştir. Ayrıca deneysel işlem, sınıf ortamlarında öğrenim gören alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmelerini de anlamlı boyutta farklı olarak etkilememiştir.

Bu sonuçlardan hareketle UÖ ortamlarında yapılan veya sınıf ortamlarında yapılan öğrenmelerin, alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı söylenebilir.

6. “Farklı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip uzaktan öğrenme ortamında öğrenim gören ve görmeyen öğrencilerin öğrenmenin kalıcılığı arasında anlamlı bir fark vardır.”

Tablo 4.11. Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmenin kalıcılığına ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının kovaryans (ANCOVA) testi sonuçları

Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deney	Kontrol Edilen Değişken(Öntest) Gruplar	128.664	1	128.664	25.267	.000
	Hata	6.926	1	6.926	1.360	.253
	Toplam	142.579	28	5.092		
		422.710	31			
Kontrol	Kontrol Edilen Değişken(Öntest) Gruplar	314.142	1	314.142	43.716	.000
	Hata	3.910	1	3.910	.544	.467
	Toplam	208.395	29	7.186		
		565.875	32			

Tablo 4.11.’e bakıldığında, deney grubundaki alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrenciler ile alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmenin kalıcılığına ilişkin testten aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F=1.360$; $p=.253$). Ayrıca kontrol grubundaki alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrenciler ile alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmenin kalıcılığına ilişkin testten aldıkları puanlar arasında da anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F=.544$; $p=.467$).

Bu sonuca göre gerek UÖ ortamlarında gerekse sınıf ortamlarında öğrenim gören alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir. Bir başka deyişle UÖ ortamlarında yapılan veya sınıf ortamlarında yapılan etkinlikler, alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığının aynı olduğu anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 4.12. Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Gruplar	Bilişsel Stiller	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Alan Bağımlı	10	6.35	63.50	8.50	.000
	Alan Bağımsız	21	20.60	432.50		
Kontrol	Alan Bağımlı	11	10.32	113.50	47.50	.006
	Alan Bağımsız	21	19.74	414.50		

Bilişsel senaryo oluşturma becerilerinin kalıcılığı bakımından Tablo 4.12. incelendiğinde, deney grubundaki alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür ($U=8.50$; $p=.000$). Bununla birlikte kontrol grubunda da alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre alan bağımsızlar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($U=47.50$; $p=.006$).

Sonuç olarak; bilişsel senaryo oluşturma becerilerinin kalıcılığının hem deney hem de kontrol gruplarında, alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark yarattığı saptanmıştır.

BÖLÜM V TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgularla ilgili çalışmalar tartışılıp yorumlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin aldıkları ön test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

4. bölümdeki 4.1. no'lu Tablo'da, deney ve kontrol gruplarında aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (S.S), serbestlik derecesi (sd), t değeri (t) ve anlamlılık değerleri (p) görülmektedir.

Tablo'da ki bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin ön test puanları incelendiğinde, alan bağımlı bilişsel stile sahip deney grubu ortalamasının ($\bar{X} = 2.90$) ve kontrol grubu ortalamasının ($\bar{X} = 2.09$) olduğu, alan bağımsız bilişsel stile sahip deney grubu ortalamasının ($\bar{X} = 3.33$) ve kontrol grubu ortalamasının ($\bar{X} = 3.57$) olduğu görülmektedir. Tablo'ya göre alan bağımlı bilişsel stile sahip deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($t = 1.478$; $p = .156$). Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarında bulunan alan bağımlı öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri arasında fark olmadığı söylenebilir.

Alan bağımsız bilişsel stile sahip deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($t = -.337$; $p = .738$). Bu durum deney ve kontrol gruplarında bulunan alan bağımsız öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri arasında da fark olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin daha önceki öğrenme-öğretme etkinliklerinde, bilişsel senaryo eğitimi almamış olmaları her iki grupta da bilişsel senaryo oluşturma becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu söyleyebiliriz.

Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin aldıkları son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Tablo 4.2. incelendiğinde, UÖ ortamlarında öğrenim gören alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerinin, sınıf ortamlarında öğrenim gören alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t=1.652$; $p=.115$). Tablo'ya göre, UÖ ortamlarında öğrenim gören alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri de, sınıf ortamlarında öğrenim gören alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t=3.102$; $p=.004$). Bu düzeyde anlamlı farklılaşmanın, alan bağımsız öğrencilerin, web tabanlı UÖ ortamlarında sınıf ortamlarına göre kendilerini daha özgür hissetmelerinden, bu ortamlarda problem durumlarına ilişkin kendi kişisel stratejilerini daha rahat uygulayabilmelerinden, hatırlama ve bellekte tutabilme becerileri için ipuçları ve öğrenme materyallerinin kendilerine göre yeniden düzenleyebilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, bilişsel stillerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya tarafımızca rastlanamamıştır. Bu bakımdan da araştırmamız özgün bir araştırma niteliği taşımaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Tablo 4.3.'e göre öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test puanları, alan bağımlı bilişsel stile sahip deney grubu ortalaması ($\bar{X} = 11.80$) ve kontrol grubu ortalaması ($\bar{X} = 12.18$), alan bağımsız bilişsel stile sahip deney grubu ortalaması ($\bar{X} = 15.61$) ve kontrol grubu ortalaması ($\bar{X} = 16.04$)'dür. Tablo'ya göre alan bağımlı bilişsel stile sahip deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarıları açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($t=-.202$; $p=.842$). Alan bağımsız bilişsel stile sahip deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu

öğrencileri arasında da akademik başarıları açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($t=-.567$; $p=.574$). Deneysel işlem öncesinde, deney ve kontrol gruplarında bulunan aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarının denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Tablo 4.4.'de UÖ ortamlarında öğrenim gören ve sınıf ortamlarında öğrenim gören alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t=.842$; $p=.410$). Yine Tablo'ya göre UÖ ortamlarında öğrenim gören ve sınıf ortamlarında öğrenim gören alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının da anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t=1.049$; $p=.300$).

Bu düzeyde gruplar arasında anlamlı bir farkın olmamasının nedeninin, UÖ ortamlarının iyi düzenlenmesi ve kullanılması durumunda öğrenme koşulları bakımından hem alan bağımlı hem de alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler için sınıf ortamları kadar uygun olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmamızda kullandığımız web tabanlı UÖ ortamının da her iki bilişsel stile sahip öğrenciler için, uygun öğrenme koşulları oluşturabilecek etkililikte olduğu söylenebilir. Web tabanlı UÖ ortamlarındaki öğrenme süreçleri öğrencinin öğrenme isteklerine bırakıldığından, öğrenci öğrenme için tercih ettiği materyali, zamanı, süreyi, tekrarı kendine göre seçebilmektedir. Böylelikle öğrenci, öğrenme ortamlarını kendi öğrenme tercihleri doğrultusunda düzenleyebilmektedir.

Bu sonuçlara göre “Aynı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip uzaktan öğrenme ortamında öğrenim gören ve görmeyen öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır.” denencesi reddedilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmenin kalıcılığına ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Tablo 4.5.'de alan bağımlı bilişsel stile sahip deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, öğrenmenin kalıcılığına ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t=-.360$; $p=.723$). Yine Tablo'da alan bağımsız bilişsel stile sahip deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenmenin kalıcılığına ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t=1.653$; $p=.106$).

Aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin UÖ ortamlarında veya sınıf ortamlarında öğrenim görmeleri öğrenmelerinin kalıcılıklarında bir farklılık oluşturmamıştır. Web tabanlı UÖ ortamları, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığında sınıf ortamları kadar etkili olabilmektedir. Öğrenme sürecinde öğrencilere çoklu ortam uygulamalarının sunulmasının, öğrenilenleri tekrar etme şansının olmasının, görsel materyallerin ağırlıklı kullanılmasının ve etkileşimli, dönüt verebilen uygulamaların kullanılmasının öğrenmelerin kalıcılığını sınıf ortamlarındaki somut yaşantılar kadar arttırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında, aynı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Tablo 4.6.'da da alan bağımlı bilişsel stile sahip deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t=1.006$; $p=.372$). Ancak alan bağımsız bilişsel stile sahip deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=3.337$; $p=.002$). Bu sonuca göre, alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin UÖ ortamlarında öğrenim görmelerinin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılıkları üzerinde sınıf ortamında öğrenim görmelerine göre

anlamli düzeyde farklılık yarattığı söylenebilir. Bu farklılığın alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerde gözlemlenmemesinin nedeninin, web tabanlı UÖ ortamlarının bu bilişsel stile sahip öğrencilerin problemlere ilişkin algılarını ve yaklaşımlarını değiştirmede en az sınıf ortamları kadar etkili olduğundan kaynaklandığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin aldıkları ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Tablo 4.7.'ye göre deney grubunda bulunan alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($U=99.50$; $p=.814$). yine kontrol grubunda bulunan alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin ön test puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($U=69.00$; $p=.060$).

Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin aldıkları son test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Tablo 4.8.'de de deney grubunda bulunan alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($U=31.00$; $p=.002$). Kontrol grubunda bulunan alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin son test puanları arasında da anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($U=38.50$; $p=.002$). Bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin olarak, UÖ ortamlarında ya da sınıf ortamlarında öğrenim gören alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin puanlarının alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği anlaşılmaktadır.

Alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin, hayali olmayan bilim kurgu okumayı tercih ettikleri, bireysel yaklaşımlar geliştirmeyi sevdikleri, dışsal

etmenlerden fazla etkilenmedikleri, kendi planlarını kendileri yapmayı sevdikleri, alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin ise daha çok kurgu okumayı tercih ettikleri, dıştan belirtilen hedeflere kolay yönlendikleri, edilgin bir yapıda olmayı tercih ettikleri (Witkin & Goodenough, 1986; Saracho, 1988; Miller, 1997; Oh & Lim, 2005) göz önüne alındığında problemlere gerçekçi, somut, özgün ve demokratik çözüm önerileri getirebilmeyi amaçlayan bilişsel senaryoların alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler tarafından daha çok gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu anlamda BSO etkinliklerinin, gerek UÖ ortamlarında gerekse sınıf ortamlarında olaylara yaklaşım biçimlerinden dolayı alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin BSO becerilerine etkisinin daha fazla oranda olduğunu söylemek mümkündür.

Reategui, Polonia ve Roland (2007), Kanjilal, Khare, Naidu ve Menon (2008) ve Mwewa, Moono ve Lwanga, (2009) tarafından yapılan çalışmalarda senaryoların öğrencilerin geleceğe dair tahminde bulunma, problem çözebilme ve kendi başlarına sorunları çözebilme becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Bilişsel senaryoların problem çözme ve tahminlerle soruna yaklaşım sorunun özüne inme gibi temel özellikleri düşünüldüğünde, bulgular bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Tablo 4.9.'da deney grubunda bulunan alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($U=33.50$; $p=.002$). Bununla birlikte, kontrol grubunda bulunan alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test puanları arasında da anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($U=59.00$; $p=.024$).

Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının kovaryans (ANCOVA) testi sonuçları

Deney ve kontrol gruplarında bulunan farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğundan son test karşılaştırmaları için kovaryans analizi kullanılmıştır. Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi UÖ ortamlarında öğrenim gören farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur ($F=.342$; $p=.563$). Ayrıca sınıf ortamlarında ders gören farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin son test puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma yoktur ($F=.010$; $p=.923$). Bu sonuca göre, hem web tabanlı UÖ ortamlarında hem de sınıf ortamlarında yapılan öğretim etkinlikleri farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin öğrenmelerini aynı düzeyde etkilemiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin UÖ ortamlarındaki akademik başarılarını araştıran Ogle (2002), Shih ve Gamon (2002), Lu, Yu ve Liu (2003), DeTure (2004), Güngör ve Aşkar (2004), Atasoy ve Yalın (2007), Umar ve Maswan (2007) ve Chen (2010)'in yaptıkları araştırmalara rastlanmıştır. Araştırmalarda öğrencilere çeşitli sanal öğrenme ortamları sunulmuş ve bu ortamların bilişsel stillerine göre akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaların ortak sonuçları, öğrencilerin UÖ ortamlarında dersleri takip etmelerinin alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip olma durumlarına göre akademik başarıları üzerindeki etkisinin farklılaşmadığı yönündedir. Bu araştırmaların sonuçları araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Brenner (1997), Bahar (2003), Somyürek ve Yalın (2007)'nin araştırmalarının bulguları da sınıf ortamlarında farklı bilişsel stillere sahip olma durumlarının akademik başarı üzerindeki etkisinin olmadığı yönündedir. Araştırmaların bulguları bizim araştırmamızın bu hipotezine ilişkin bulgular ile paralellik göstermektedir.

Luk (1998), Sullivan (1998), Chuang (1999) ve Chen (2010)'in yaptıkları araştırmalarda ise bilişsel stillerin UÖ ortamlarında önemli bir değişken olduğu ve öğrencilerin akademik başarılarının alan bağımlı-alan bağımsız bilişsel stile sahip

olma durumlarına göre değiştiği ortak sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların bulguları, eldeki araştırmanın bulguları ile farklılaşmaktadır. UÖ ortamlarının çok farklı şekillerde tasarlanıp, farklı yař gruplarına uygulanabildiği dűřünölürse bu farklılaşmanın kullanılan UÖ ortamlarının niteliklerinden ya da öğrenenlerin düzeyleirnden kaynaklandığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmenin kalıcılığına ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının kovaryans (ANCOVA) testi sonuçları

Tablo 4.11. incelendiğinde UÖ ortamlarında ders gören farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığına ilişkin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görölmektedir ($F=1.360$; $p=.253$). Sınıf otamlarında ders gören farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığına ilişkin kalıcılık testi puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma görölmemektedir ($F=.544$; $p=.467$). Bu sonuca göre, UÖ ortamlarının ve sınıf ortamlarının, farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı üzerinde aynı düzeyde etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında, farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Tablo 4.12. incelendiğinde UÖ ortamlarında ders gören farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır ($U=8.50$; $p=.000$). Bununla birlikte sınıf ortamlarında ders gören farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerine ilişkin kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında da anlamlı bir farklılaşma vardır ($U=47.50$; $p=0.06$). Bu sonuçlara göre; hem UÖ ortamlarında hem de sınıf ortamlarında alan bağımsız öğrencilerin BSO becerilerinin kalıcılıklarının alan bağımlılara göre farklılaştığı görölmektedir. Bağımsız çalışabilen, sınıfın arkadaşlarının etkisinde kalmadan kendi çözümlerini geliştirebilen ve öğrenme ortamlarında aktif olmayı tercih eden alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin, grupla çalışmayı seven, dışarıdan gelen kurallara uyma eğiliminde olan,

öğrenme ortamlarında daha çok eidlgin bir yapıyı tercih eden alan bağımlı öğrencilere göre BSO ilişkin kalıcılıkları daha anlamlı düzeyde artmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde; araştırmamıza benzer nitelikte bir çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanamamıştır. Ancak değişkenlerden elde edilen sonuçlar açısından, araştırmamın bulgularına paralel nitelikte olan çalışmalar mevcuttur. Uzaktan öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel stillerine göre bilişsel senaryo oluşturma becerilerine etkisinin araştırıldığı başka bir çalışmaya rastlanamamasından dolayı, çalışmamızın tüm değişkenlerinden elde edilen bulguların hepsini birden destekleyen nitelikte bilgilere ulaşamamıştır. Araştırmamız bu yönüyle de özgün bir araştırma niteliği taşımaktadır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda web tabanlı UÖ ortamlarının farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin, akademik başarılarını arttırmada ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada sınıf ortamları kadar etkili olduğu söylenebilir. Web tabanlı UÖ ortamları bu sayede sadece örgün eğitim sürecinde değil, yaşam boyu öğrenme platformlarında, hizmet öncesi, hizmet içi ve hizmet sonrası, kariyer eğitimi ve lisansüstü eğitim süreçlerinde kullanılabilir. UÖ kendi başına bir model olarak kullanılabilceği gibi, bir takım sorunlarını çözmek amacıyla geleneksel eğitimi destek olarak da kullanılabilir. UÖ ortamlarının tasarlanması sürecinde bilişsel senaryo etkinliklerinden yararlanılması öğrenenlerin problem çözmeye ilişkin algılarını geliştirecek, öğrenenin sorunun kökenine inip kendi sorunuymuş gibi içtenlikle alternatif çözüm yolları aramasını sağlayacaktır. Bu araştırma ile BSO etkinliklerinin sınıf ortamlarındaki öğrenme-öğretme süreçlerinde olduğu gibi etkili bir şekilde UÖ ortamlarında da kullanılabilceği görülmüştür.

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ışığında sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın birinci hipotezi ile ilgili elde edilen bulgular, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında UÖ ortamlarında öğrenim gören alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin BSO becerilerinin, sınıf ortamında öğrenim gören alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilere göre farklılaşmadığını göstermektedir. Ancak UÖ ortamlarında öğrenim gören alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerinin, sınıf ortamında öğrenim gören alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilere göre farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuca göre araştırmanın birinci hipotezi doğrulanmıştır. Alan bağımsız bilişsel stile sahip bireylerin problemleri kendi başlarına çözme eğiliminde oldukları, kendi planlarını yapıp amaç ve stratejilerini kendilerinin oluşturduğu göz önünde bulundurulursa UÖ ortamlarının alan bağımsızların plan yapıp stratejik davranabilmeleri için uygun bir ortam olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci hipotezi ile ilgili bulgular, alan bağımlı bilişsel stile sahip UÖ ortamlarında öğrenim gören öğrenciler ile sınıf ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Alan bağımsız bilişsel stile sahip UÖ ortamlarında öğrenim gören öğrenciler ile sınıf ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları son test puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma olmadığını görülmektedir. Bu sonuca göre araştırmanın ikinci hipotezi doğrulanmamıştır. Her iki bilişsel stil açısından da, UÖ ortamlarında yapılan öğrenme etkinliklerinin, sınıf ortamlarında yapılanlar kadar etkili öğrenmeyi sağlayabildiği görülmüştür. Özellikle ülkemiz gibi yüksek oranda eğitim talebi olan kalabalık ve genç nüfusa sahip ülkelerin, yaşam boyu eğitim, her bireye eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, eğitimde ekonomiklik sağlayabilmeleri için UÖ bir alternatif model olabilmektedir. UÖ modeli, uygulanması açısından geleneksel eğitim modellerinden farklılık gösterir ve öğrencinin eğitmenin etkisinde kalmaksızın kendi

istemi ile öğrenmesini sağlar. UÖ ortamları eğitim teknolojilerinin kitle eğitim boyutunu oluşturmalı ve geleneksel eğitime destek olarak ya da bağımsız olarak kitlelerin eğitiminde kullanılabilirdir.

Araştırmanın üçüncü hipotezine yönelik olarak elde edilen bulgular, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında, alan bağımlı bilişsel stile sahip UÖ ortamlarında öğrenim gören ve sınıf ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme kalıcılıklarının farklılaşmadığını göstermektedir. Alan bağımsız bilişsel stile sahip UÖ ortamlarında öğrenim gören ve sınıf ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme kalıcılık puanlarının da anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre araştırmanın üçüncü hipotezi doğrulanmıştır. UÖ ortamlarında öğrenim gören alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığının sınıf ortamlarındaki kadar etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü hipotezi ile ilgili bulgular, UÖ ortamlarında öğrenim gören alan bağımsız bireylerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerinin, alan bağımlılara oranla anlamlı düzeyde arttığını, sınıf ortamlarında öğrenim gören alan bağımsız bireylerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerinin de, alan bağımlılara oranla anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Bu sonuca göre araştırmanın dördüncü hipotezi doğrulanmıştır. Alan bağımsız bireyler hem UÖ ortamlarında hem de sınıf ortamlarında bilişsel senaryo oluşturma becerileri bakımından daha başarılıdır.

Araştırmanın beşinci hipotezine yönelik olarak, UÖ ortamlarında veya sınıf ortamlarında öğrenim gören, alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmanın beşinci hipotezi doğrulanmamıştır. UÖ ortamlarının öğrenene sağladığı zengin öğrenme ortamı bireylerin bilişsel stilleri ne olursa olsun kendilerine uygun çalışma yöntemini seçebilmelerine olanak sağlamıştır.

Araştırmanın altıncı hipotezi ile ilgili bulgular ele alındığında ise, UÖ ortamlarında veya sınıf ortamlarında öğrenim gören, alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığının farklılaşmadığı

görülmüştür. Bu sonuca göre araştırmanın altıncı hipotezi doğrulanmamıştır. Bilişsel senaryo oluşturma becerilerinin kalıcılığı ile ilgili bulgular ise, UÖ ortamlarında öğrenim gören alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin BSO becerilerine ilişkin kalıcılığının alan bağımlılara göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Sınıf ortamında öğrenim gören öğrencilerde ise, bilişsel stiller açısından öğrenmenin kalıcılıkları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. UÖ ortamlarında öğrenim gören alan bağımlı öğrencilerin, bilişsel senaryo oluşturma becerilerinin alan bağımsızlar kadar kalıcı olamadığı söylenebilir. Her iki bilişsel stilin problemlere farklı yaklaşım, farklı çözüm getirdikleri göz önünde bulundurulduğunda UÖ ortamları alan bağımsız öğrencileri daha çok düşündürmeye ve çözüm üretmeye sevk ettiğini söylemek mümkündür.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; UÖ ortamlarının, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak, doğru şekilde tasarlandığında en az geleneksel öğrenme ortamları kadar etkili olduğu görülmektedir. UÖ ortamları öğrenenin tercihine bırakılmış ortamlar olduğundan, öğrenenin özgürce davranabildiği, istediği öğrenme materyalini tercih edebildiği, farklı uyarıcılarla yüzleştiği alternatifli bir öğrenme süreci oluşturmaktadır. Bu yönüyle de farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmektedir. Özellikle alan bağımsız öğrenciler uzaktan öğrenme ortamlarında kendileri için daha özgür bir ortam bulabilmekte, böylelikle problemlere farklı açılardan, özgürce düşünceler yürüterek yaklaşım çözüm getirebilmektedirler. Dolayısıyla uzaktan öğrenme ortamları alan bağımsız bilişsel stile sahip bireylerin problemi tanıma, probleme farklı açılardan yaklaşma ve problemi çözme becerilerini geliştirebilmektedir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak, araştırmamıza ve daha sonra yapılacak araştırmalara bazı öneriler getirilmiştir.

6.2.1. Yapılan Çalışmaya İlişkin Öneriler

1. UÖ ortamları ve etkinlikleri, Eğitim Fakültelerinde özellikle öğretmen adaylarını teknoloji ile tanıştıran, eğitim teknolojilerini kullanmaya sevk eden

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı derslerinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Araştırmanın sonuçlarına göre doğru tasarlanmış bir uzaktan öğrenme ortamı öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan sorunların bir kısmını ortadan kaldırmakta ve öğrenen için kontrollü, bilinçli ve seveceği bir ortam oluşturmaktadır.

2. Derslerin UÖ ortamlarında yapılması alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerilerini arttırmaktadır. BSO etkinlikleri bireyi geleneksel öğretimde olduğu gibi ezberleyerek öğrenmeden kurtarır, problem çözerek, eğlenerek, sorunu hissederek, hayal gücünü ve geçmiş yaşantılarını kullanarak öğrenmeye sevk eder. Bu nedenle UÖ ortamlarında yapılan bilişsel senaryo etkinliklerini sınıf ortamında da bir model olarak kullanıp, alan bağımsız öğrencilerinde özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmesi yapılabilir.

6.2.2. Yapılacak Çalışmaya İlişkin Öneriler

1. Farklı disiplinler kapsamında, UÖ ortamlarındaki öğrenme stilleri ve ya düşünme stilleri gibi değişkenlerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri üzerindeki etkileri ele alınıp araştırılabilir.

2. Öğrencilerin bilişsel stilleri göz önünde tutularak hazırlanan UÖ ortamları ve sınıf ortamlarında öğrenim gören bireylerin akademik başarılarını, bilişsel senaryo oluşturma becerilerini araştıran çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O., ve Özkardeş Tandoğan, R. (2006). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Kavram Öğrenmelerine Etkisi: Nitel Bir Analiz. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi (EDU7)*, 2 (1).
- Akpınar, E., ve Ergin, Ö. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 6 (9), 3-14.
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for Learning: Methods and Development*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Alşan, E. U. (2009). Temel Kimya Laboratuvarı Dersinde Öğretmen Adaylarının Başarılarına Öğrenme Stili Tercihlerinin Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakóltesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3 (1), 117-133. 12.01.2010 tarihinde www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler adresinden alındı.
- Altuğ, B. (2002). Stratejik Planlamada Senaryo Teknikleri ve Yeni Yaklaşımlar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi* (2), 181-194.
- Altun, A. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stilleri ile Bilgisayara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2 (1), 56-62.
- Altun, M. (1999). Senaryo ile Matematik Öğretimi. A. Ed. Özdaş içinde, *Matematik Öğretim Yöntemleri* (s. 41-56). Eskişehir: Açıköğretim Fakóltesi Yayınları.
- Arbak, Y., Özmen, Ö., ve Saatçioğlu, Ö. (2004). Bilişsel Tarz ve Öğrenme Biçiminin Öğrenci Performansı Açısından Önemi: İşletme Fakóltesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (1-2), 31-43.
- Ataizi, M. (1999). *Bilgisayar Destekli Durumlu Öğrenmede Bilişsel Biçim ve İçeriğin Gerçeklik Düzeyinin Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atasoy, B. (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretim Ortamlarında Farklı Bilişsel Stillere Sahip Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Atasoy, B., ve Yalın, H. İ. (2007). Farklı Bilişsel Stillere Sahip Öğrencilerin E-Öğrenme Ortamlarında Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Akademik Başarılarına Etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 6 (11), 19-32.
- Aydın, E. (2005). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Nasıl Daha Verimli Hale Getirilebilir? *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi* (147), 61-63.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahar, M. (2003). Öğretim Tekniklerinin Farklı Bilişsel Stillere Sahip Öğrencilerin Başarılarına Olan Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (24), 26-32.
- Bates, A. (2005). *Technology, E-learning and Distance Education*. New York: Routledge.
- Baysal, Z. N. (2005). Hayat Bilgisi / Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme İçin Problem Durumları Oluşturma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 471-485.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brenner, J. (1997). *An Analysis of Students` Cognitive Styles in Asynchronous Distance Education Courses at a Community College*. Inquiry.
- Bulca, Y., ve Deryakulu, D. (2009). Tam Sürüm ve Kurgulanmış Video Durumlarının Voleybol Oyun Seti Çözümleme Becerisine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37.
- Burgessa, J. R., & Russell, J. E. (2003). The Effectiveness of Distance Learning Initiatives in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 63 (2), 289–303. 29.03.2009 tarihinde <http://www.sciencedirect.com> adresinden alındı.
- Carroll, J. M. (1999). Five Reasons for Scenario-Based Design. *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences*. Island of Maui: Shidler College of Business University of Hawai'i at Manoa.
- Cengizhan, S. (2006). *Bilgisayar Destekli ve Proje Temelli Öğretim Tasarımlarının Bağımsız ve İşbirlikli Öğrenme Stillere Sahip Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Chen, L.-H. (2010). Web-based Learning Programs: Use by Learners With Various Cognitive Styles. *Computers & Education*, 54 (4), 1028-1035.
- Chuang, Y.-R. (1999). Teaching in a Multimedia Computer Environment: A Study of the Effects of Learning Style, Gender, and Math Achievement. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 1 (1). 12.12.2009 tarihinde <http://imej.wfu.edu/articles/1999/1/10/#4> adresinden alındı.
- Curzon, L. B. (2004). *Teaching in Further Education*. New York: Continuum. 12.12.2009 tarihinde <http://books.google.com/books?id=FsZVqD9LwhEC> adresinden alındı.
- Çakan, M. (2002). Bilişsel Stil ile Zeka Kavramlarının Öğrenci Başarısı Açısından İrdelenmesi ve Taşıdıkları Önem. *Eğitim Araştırmaları* (8), 86-95.
- Çakan, M. (2005). Bilişsel Stillere ile Yabancı Dil Başarısı Arasındaki İlişki: 8. Sınıf Fransızca Örneği. *İlköğretim Online*. [Online] <http://ilkogretim-online.org.tr>, 4 (1), 53-61.
- Çalışkan, H., ve Şimşek, A. (2000). Bilgisayar Destekli Öğretimin Tasarımında Öğrenme Bağlamı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (8), 1-7.
- Çaycı, B., ve Ünal, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Üniversite ve Toplum*, 7 (3). 03.01.2010 tarihinde <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=328> adresinden alındı.
- Çelen, İ., ve Akar Vural, R. (2009). Eğitimde Drama ve İngilizce Öğretimi: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, [Online] <http://ilkogretim-online.org.tr>, 8 (2), 425-438.
- Çelik, Ö., ve Duman, B. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Stillерine Göre Bilişsel Senaryo Yazma Becerilerinin Belirlenmesi. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Dam, N. V. (2005). *The Business Impact of e-Learning*. Amersfoort: Nyenrode Business Universiteit. 11.05.2009 tarihinde <http://www.ikmagazine.nl/downloads/DissertatieVanDam.pdf> adresinden alındı.
- Daniels, H. L. (1996). *Interaction of Cognitive Style and Learner Control of Presentation Mode in Hypermedia Environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Blacksburg, Virginia: Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.

- Demirkan, Ö. (2006). *Bağlaşık Öğrenme Gruplarında Bağlam Çokluğu ve Bilişsel Stilin Başarı, Transfer ve Bağlamsızlaştırmaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DeTure, M. (2004). Cognitive Style and Self-Efficacy: Predicting Student Success in Online Distance Education. *The American Journal of Distance Education* , 18 (1), 21-38.
- Dikdere, M. (1999). *A Study on The Communication Strategies Used by Field Dependent and Independent Turkish EFL Learners to Express Lexical Meaning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinçer, Z. (1993) Sosyoekonomik düzeyin bilişsel stiller üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Duman, B. (2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duran, N., Ünal, A., ve Kurtuluş, C. (2006). E-Öğrenme ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım: Öğrenim Yönetim Sistemleri. *Akademik Bilişim 2006*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Eşgi, N. (2006). Web Temelli Öğretimde Basılı Materyal ve Yüz Yüze Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 459-473.
- Filiz, A., Özsoy, N., ve Koçak Fidan, Z. (2005). Bilgisayar Destekli Trigonometri Öğretimi. *Akademik Bilişim Konferansı*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Gathany, N., & Stehr-Green, J. (2003). Scenario-Based E-Learning Model: A CDC Case Study. *Learning Circuits*. 06.08.2009 tarihinde <http://www.learningcircuits.org/2003/apr2> adresinden alındı.
- Gordon, H. R. (1998). Identifying Learning Styles. Paper presented at the annual Summer Workshop for Beginning Vocational Education Teachers. West Virginia, Montgomery. ERIC Document Reproductive Service No. ED424287.
- Grieve, T. D., & Davis, J. K. (1971). The Relationship of Cognitive Style and Method of Instruction to Performance in Ninth Grade Geography. *The Journal of Educational Research*, 65 (3), 137-141.

- Gülpınar, Y. (2009). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güngör, C., ve Aşkar, P. (2004). E-öğrenmenin ve Bilişsel Stilin Başarı ve İnternet Özyeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (27), 116-125.
- Gürpınar, E., ve Zayim, N. (2008). Problem Dayalı Tıp Eğitiminde E-Öğrenme ve Öğrenme Stilleri. *II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Gürpınar, E., Zayim, N., Başarcı, İ., Gündüz, F., Asar, M., ve Oğuz, N. (2009). Kardiyoloji Eğitiminde E-öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Entegrasyonu. *Anadolu Kardiyoloji Dergisi*, 9 (3), 158-164.
- Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık-Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, B. (2007). Öğretimde Bireysel Farklılıklara Bakış : Bilişsel Stiller. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (EDU7)*, 2 (2), 2-3.
- Güven, B., ve Şengün, A. (2005). Aktif Eğitimin Tanımı. (s. 69-71). Ankara: TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası 1.Öğrenci Üye Kurultayı.
- Hakkari, F., İbili, E., Kantar, M., Boy, Y., Bayram, F., ve Doğan, M. (2010). Uzaktan Eğitimde Ders Materyallerinin Hazırlanmasında Ders İçeriklerinin Tasarımı ve Senaryolaştırılması. *3rd International Future-Learning Conference On Innovations in Learning for the Future 2010:e-Learning*. İstanbul.
- Harrison, A. W., & Rainer, R. (1992). The Influence of Individual Differences On Skill in End User Computing. *Journal of Management Information Systems*, 9 (1), 93-111.
- Holzman, P. S., & Klein, G. S. (1954). Cognitive System-Principles of Leveling and Sharpening: Individual Differences in Assimilation Effects in Visual Time-Error. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 37, 105-122.
- Horzum, M. B., ve Alper, A. (2006). Fen Bilgisi Dersinde Olaya Dayalı Öğrenme Yöntemi, Bilişsel Stilin ve Cinsiyetin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 151-175.

- <http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=whatis>. 15 Aralık 2009 tarihinde California Distance Learning Project (CDLP): <http://www.cdlponline.org/> adresinden alındı.
- <http://www.educationcenteronline.org/e-Learning/Distance-Learning-Statistics.html>. 15 Aralık 2009 tarihinde Distance Learning Statistics: <http://www.educationcenteronline.org> adresinden alındı.
- <http://moodle.midas.baskent.edu.tr>. 10 Nisan 2010 tarihinde Başkent Üniversitesi Web Sitesi: <http://www.baskent.edu.tr> adresinden alındı.
- <http://www.osym.gov.tr/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFD4AF1EF75F7A796823BE6F87556AA8A4>. 27 Şubat 2010 tarihinde YÖK Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi: <http://www.osym.gov.tr> adresinden alındı.
- <http://www.usdla.org/>. 20 Şubat, 2010 tarihinde Usdla *United States Distance Learning Association* Web Sitesinden alındı.
- Hunt, S. (2006). *Learning and Cognitive Styles, What are Learning and Cognitive Styles?* 5 Mart 2009 tarihinde my.ilstu.edu/~skhunt2/com392/downloads/learning.pdf adresinden alındı.
- İpek, İ. (2010). The Effects of CBI Lesson Sequence Type And Field Dependence on Learning From Computer-Based Cooperative Instruction in Web. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (1), 221-234.
- İşman, A. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- İşman, A. (2005). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Öğreti Pegem A Yayıncılık.
- Iverson, K., & Colky, D. (2004). Scenario Based E-Learning Design. *Performance Improvement*, 43 (1), 16-22.
- Kagan, J., & Messick, F. (1976). Group Embedded Figures Test: Normative Data For Male Automative Mechanical Apprentice Tradesman. *Preceptual and Motor Skills* (60), 803-806.
- Kanjilal, U., Khare, P., Naidu, S., & Menon, M. (2008). PCF5:Scenario Based E-Learning Instructional Design. 03.02.2010 tarihinde http://wikieducator.org/images/2/29/PID_773.pdf adresinden alındı.
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (2002). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Hizmet Öncesi Fen Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ve Özyeterlilik İnanç Düzeylerine Etkisi. *V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

- Kapucu Kocatürk, N. (2008). *Bilgisayar Destekli Kavram Haritası Kullanımının, Öğrencilerin Bilişsel Senaryo Oluşturma Becerileri, Erişi, Öğrenmelerinin Kalıcılığı ve Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. (2006). Deneyim Eşitliğine Dayalı İnternet Temelli ve Yüz Yüze Öğrenme Sistemlerinin Öğrenci Başarısı Açısından Karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 113-132.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z., Erden, O., Çakır, H., ve Bağırşakçı, N. (2004). Uzaktan Eğitimin Temelleri Dersindeki Uzaktan Eğitim İhtiyacı Ünitesinin Web Tabanlı Sunumunun Hazırlanması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3 (3), 165-175.
- Keleş, E., ve Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 31-34.
- Kılınç, A. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 561-578.
- Kindley, R. W. (2002). Scenario-Based E-Learning: A Step Beyond Traditional E-Learning. 02.02.2009 tarihinde http://www.astd.org/LC/2002/0502_kindley.htm adresinden erişildi.
- Kolb, D. (2004). Learning Styles Inventory. A. Lavy, & P. Hood içinde, *The Power of the 2X2 Matrix* (s. 267-274). San Francisco: A Wiley Imprint.
- Koşaner, Ö. (2007). e-tkin Öğrenme: PDÖ Oturumları İçin Sanal Öğrenme Ortamı Geliştirme Uygulaması. 4. *Aktif Eğitim Kurultayı Bildiriler Kitabı* (s. 45-52). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Köroğlu, H., ve Yeşildere, S. (2002). İlköğretim II. Kademedeki Matematik Konularının Öğretiminde Oyunlar ve Senaryolar. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Kuzgun, Y., ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Ed., Y. Kuzgun, & D. Deryakulu içinde, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Lee, W. M., & Chen, S. Y. (2009). Mining Students' Behavior in Web-based Learning Programs. *Expert Systems with Applications* , 36 (2), 3459-3464.
- Liu, Y., & Ginther, D. (1999). Cognitive Styles and Distance Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2 (3). 02.05.2009 tarihinde www.westga.edu/~distance/liu23.html adresinden alındı.
- Lu, J., Yu, C.-S., & Liu, C. (2003). Learning Style, Learning Patterns, and Learning Performance in a WebCT-based MIS Course. *Journal of Information & Management* , 40 (1), 497-507.
- Luk, S. C. (1998). The Relationship Between Cognitive Style And Academic Achievement. *British Journal of Educational Technology* , 29 (2), 137-147.
- McEvoy, P. (1998). *Educating The Future GP. The Course Organizer's Handbook*. Oxon: Radcliffe Medical Pres. 15.03.2009 tarihinde <http://books.google.com/books?id=ZooQCIA4RXUC> adresinden alındı.
- McLoughlin, C. (1999). The Implications of the Research Literature on Learning Styles for the Design of Instructional Material. *Australian Journal of Educational Technology*, 15 (3), 222-241. 15.03.2009 tarihinde <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet15/mcloughlin.html> adresinden alındı.
- Messick, S. (1984). The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promises in Educational Research. *Educational Psychologist* , 19 (2), 59-74.
- Miller, G. (1997). *Are Distance Education Programs More Acceptable to Field-Independent Learners?* ERIC Document Reproduction Service No. 409854.
- Mwewa, G., Moono, H., & Lwanga, C. (2009). *A Future Scenario of e-Learning for Primary Colleges of Education in Zambia*. 22 Ocak 2010 tarihinde www.deta.up.ac.za/presentations/word/Mwewa.pdf adresinden alındı.
- Namlu, A. G. (2003). The Effect of Learning Strategy on Computer Anxiety. *Computers in Human Behavior*, 19 (5), 565-578.
- Ogle, T. (2002). *The Effects of Virtual Environments on Recall in Participants of Differing Levels of Field Dependence*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic and State Üniversitesi.
- Oh, E., & Lim, D. (2005). Cross Relationships Between Cognitive Styles and Learner Variables in Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 4 (1), 53-66.
- Özkardeş Tandoğan, R. (2006). *Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Peplow, P. (1996). Videoconferencing for Small-Group Discussion Sessions of A Case-Based Learning Programme in Anatomy. *Medical Teacher*, 18 (4).

Raymond F., P., & David F., T. (1998). Learning to Teach Primary Learning to Teach Primary Learning. *Science education*, 82 (2), 215-237.

Rayner, S., & Riding, R. (2000). Towards A Categorisation of Cognitive Styles And Learning Styles. K. P. Smith, & A. Pellegaini içinde, *Psychology of Education* (s. 448). London: RoutledgeFalmer. 12.03.2009 tarihinde <http://www.google.com/books?id=QB3t6msaWs0C> adresinden alınmıştır.

Reategui, E., Polonia, E., & Roland, L. (2007). The Role of Animated Pedagogical Agents in Scenario-Based Language E-learning: A Case-Study. *Conference ICL2007 : Interactive Computer Aided Learning*. Villach, Austria.

Sadler-Smith, E. (2000). Cognitive Style and Learning in Organizations. R. J. Riding, & S. G. Rayner içinde, *International Perspectives on Individual Difference*. Stamford: Ablex Publishing Corporation.

Samsa, S., Akyüz, H. İ., Keser, H., ve Numanoğlu, G. (2009). Senaryo Tabanlı Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Bilişim Teknolojileri ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi. 3. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Saracho, O. N. (1997). *Teachers' and Students' Cognitive Styles in Early Childhood Education*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.

Saracho, O. N. (1988). Cognitive Styles and Young Children's Learning. *Early Child Development and Care*, 30 (1), 213-220.

Seyrankaya, A., Cöcen, İ., Onargan, T., Kaya, E., Onur, A. H., ve Yenice, H. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme'de (pdö) Örnek Bir Senaryo Çalışması. *TMMOB Mühendislik Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi.

Schank, R. C. (1982). (Ed. Reigeluth, C.M.) Learning by doing, in *Instructional Design and Theories*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, (3).

Shih, C.-C., & Gamon, J. A. (2002). Relationships among Learning Strategies, Patterns, Styles, and Achievement in Web-Based Courses. *Journal of Agricultural Education*, 43 (4), 1-11.

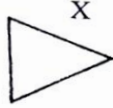
- Somyürek, S., ve Yalın, H. İ. (2007). Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımlarında Kullanılan Ön Örgütleyicilerin Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 587-607.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L.-f. (2001). *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 05.03.2009 tarihinde <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=107259151> adresinden alındı.
- Sullivan, M. (1998). Analysis of Student Field Dependent Status, Attitude toward the Technology Medium, and Perception of Interaction in a Distance Education Setting: Implications for Improving the Quality of Distance Education. ERIC Document Reproductive Service No. ED419532.
- Şimşek, A. (2004). Öğrenme Biçimi. Y. Kuzgun, ve D. Deryakulu içinde, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s. 95-136). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK. (2005). Türkçe Sözlük. (10) . Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Thompson, G., & Knox, A. B. (1987). Designing for Diversity: Are Field-Dependent Learners Less Suited To Distance Education Programs of Instruction? *I2* (1), 17-29.
- Türkoğlu, A. (1997). *99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Umar, I. N., & Maswan, S. (2007). The Effects of a Web-based Guided Inquiry Approach on Students' Achievement. *Journal of Computers*, 2 (5), 38-43.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Veneziano, V. (2001). Cognitive Scenarios for Problem Solving in S/W Engineering. 15.03.2009 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=CE78F5DA70644EA67C28465E44ADE6E4?doi=10.1.1.92.6358&rep=rep1&type=pdf> adresinden alındı.
- Veznedaroğlu, H. M. (2005). *Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Özyeterlik Algısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The Teaching of Learning Strategies. *Innovation Abstracts*, 5 (32).

- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1986). *Cognitive Styles: Essence And Origins Field Dependence And Field Independence*. Madison: International Universities Press, Inc.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). Field Dependent –Independent. *Journal of Educational Psychology*, 75 (5), 608-670.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). *Field-Dependent And Field-Independent Cognitive Styles And Their Educational Implications*. Reviews of Educational Research.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1971). *The Group Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press.
- Yalın, E. H. (2008). *İnternet Temelli Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

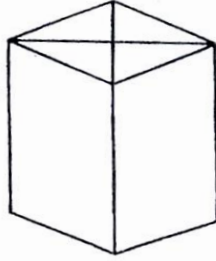
EKLER**EK 1 SAKLI ŞEKİLLER GRUP TESTİ**

AÇIKLAMA : Bu test sizin karmaşık Şekil içinde gizli olan basit Şekli bulma yeteneğinizi ölçmektedir.

Örneğin aşağıdaki basit Şekle "X" diyelim :



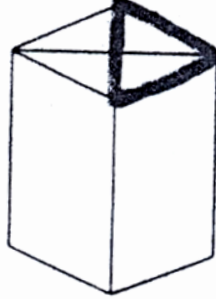
Bu basit Şekil "X" daha karmaşık olan aşağıdaki Şekil içinde gizlenmektedir :



Bu basit Şekli (X) yukarıdaki karmaşık Şekil içinde bulup, kurşun kalemle Şekil üzerinde çiziniz. Karmaşık Şekil içerisinde belirlemiş olduğumuz basit Şekil; "X" Şekliyle AYNI BÜYÜKLÜKTE, AYNI ORANDA (ebat, boyut) ve YÜZÜ AYNI YÖNDE olmalıdır.

Bitirdiğiniz zaman, cevabınızı kontrol etmek için bir sonraki sayfayı çevirin.

Doğru cevap aşağıda gösterilmektedir. Basit şeklin (X'in) kenarları, karmaşık şekil üzerinde belirtilmektedir.



Dikkat ederseniz doğru cevap sağ - üstteki üçgendir. Sol - üstteki üçgen doğru cevaba benzemektedir. Fakat yönü doğru değildir, bu nedenle de yanlış cevaptır.

Şimdi, diğer bir alıştırmayı çözelim, "Y" isimli basit şekli aşağıdaki karmaşık şekil içinden bulun ve kurşun kalemle kenarlarını çizin.

Y



Doğru cevabı kontrol etmek için bir sonraki sayfaya bakın.

Doğru cevap :



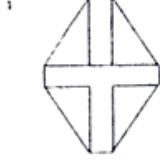
İlerleyen sayfalarda , çözdüğümüz sorulara benzer sorular göreceksiniz. Her sayfada karmaşık bir şekil göreceksiniz. Bu karmaşık şekillerin altında, o şekil içinde bulmanız gereken basit şekilleri belirten büyük harfler göreceksiniz. Her bir problem için, testin SONUNDAKI (sayfa 32) sayfadan o harfin hangi basit şekle karşılık geldiğine bakın. Daha sonra, bulmanız gereken basit şekli karmaşık şekil üstünde çizerek belirtin.

Aşağıdaki noktalara dikkat edin :

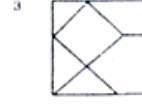
1. Son sayfadaki "basit şekiller" e istediğiniz sıklıkta bakabilirsiniz.
2. Doğru şeklin dışındaki BÜTÜN YANLIŞ ÇİZGİLERİ SİLGİYLE SİLİN.
3. Soruları sıralarına göre cevaplayın. Zorunlu olmadıkça SORULARI BOŞ BIRAKMAYIN.
4. Her karmaşık şekil içinde YANLIZCA BİR BASİT ŞEKLİ çizin. Birden fazla şekil görebilirsiniz fakat yalnızca doğru olan şekli çizin.
5. Karmaşık şekil içinde gizli olan basit şekil, son sayfada gösterilen şekliyle AYNI BÜYÜKLÜKTE, AYNI ORANDA ve YÜZÜ AYNI YÖNE DOĞRUDUR.

DUR. İşaret verilmeden bir sonraki sayfaya geçmeyin.

BİRİNCİ BÖLÜM



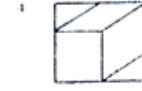
"B" isimli basit şekli bulun



"D" isimli basit şekli bulun



"G" isimli basit şekli bulun



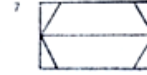
"E" isimli basit şekli bulun

Devam edin



"C" isimli basit şekli bulun

Devam edin



"A" isimli basit şekli bulun

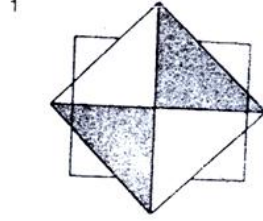


"F" isimli basit şekli bulun

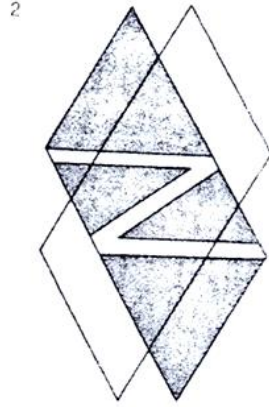
Devam edin

DUR. Öğretmeninizin açıklaması için bekleyin

İKİNCİ BÖLÜM

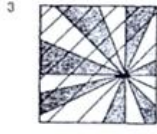


"G" isimli basit şekli bulun

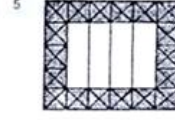


"A" isimli basit şekli bulun

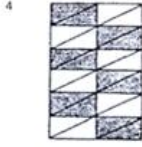
Devam edin



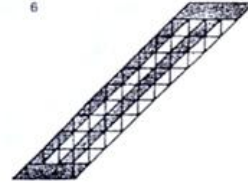
"G" isimli basit şekli bulun



"B" isimli basit şekli bulun



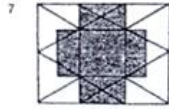
"E" isimli basit şekli bulun



"C" isimli basit şekli bulun

Devam edin

Devam edin



"E" isimli basit şekli bulun



"H" isimli basit şekli bulun



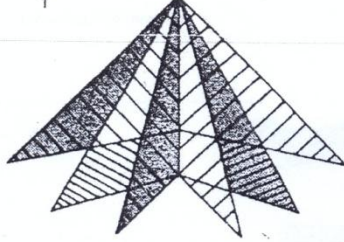
"D" isimli basit şekli bulun

Devam edin

DUR. Öğretmeninizin açıklaması için bekleyin.

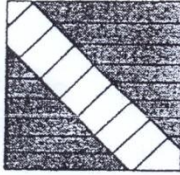
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

1



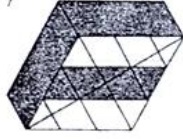
"F" isimli basit şekli bulun

2



"G" isimli basit şekli bulun

Devam edin



"A" isimli basit şekli bulun



"A" isimli basit şekli bulun



"C" isimli basit şekli bulun

Devam edin

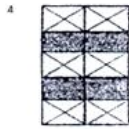


"C" isimli basit şekli bulun



"B" isimli basit şekli bulun

DUR. Öğretmeninizin açıklaması için bekleyin.



"E" isimli basit şekli bulun

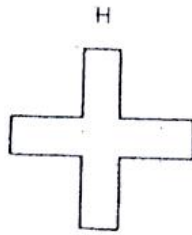
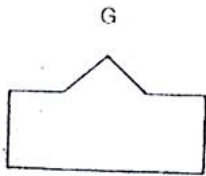
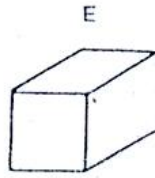
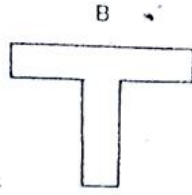
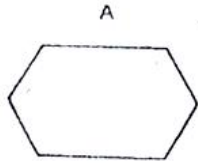
Devam edin



"E" isimli basit şekli bulun

Devam edin

BASİT ŞEKİLLER



EK 2 ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI BAŞARI TESTİ

Adı-Soyadı : Bölümü :

Numarası : Sınıfı :

ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI DERSİ SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi tepegöz kullanımının sağladığı bir avantajdır?

- A) Tepegöz üzerinden değişik materyallerde siluet olarak yansıtılabilir.
- B) Resim, metin, çizim vb. önceden hazırlanması gerekmektedir.
- C) Birçok duyu organına hitap edebilir.
- D) Bireysel öğrenmelerde daha çok kullanılır.
- E) Grafikleri mevcut basılı materyalden doğrudan yansıtma imkânı sağlar.

2. *I - Karşılıklı etkileşim içerisinde bulunan unsurların, tasarlanan amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir bütün meydana getirecek şekilde organize edilmesidir.*

II - Bilimsel araştırmalarda elde edilen sistematik bilgilerin pratik alanlara uygulanmasıdır.

III - İletişim devriminin yarattığı öğretmen, kitap ve yazı tahtası yanında öğretimsel amaçlar için kullanılacak kitle iletişim araçlarıdır.

Yukarıda verilen tanımlar sırasıyla aşağıdaki kavramlardan hangilerine karşılık gelmektedir?

- A) İletişim – Teknoloji – Öğretim Teknolojisi
- B) Eğitim – Öğretim Teknolojisi – Eğitim Teknolojisi
- C) Eğitim Teknolojisi – Teknoloji – Sistem
- D) Teknoloji – İletişim – Eğitim
- E) Sistem – Teknoloji – Öğretim Teknolojisi

3. Aşağıdakilerden hangisi basılı materyallerin yararlarından birisi değildir?

- A) Temin edilmesi kolaydır.
- B) Maliyeti diğer materyallere göre çoğu zaman düşüktür.
- C) Taşınması kolaydır.
- D) Kullanımı kolaydır.
- E) Okur-yazarlık gerektirir.

4. Maddelerin **teker teker** gösterileceği bir tepegöz saydamı hazırlanmak isteniyor. Bu amaçla hangi kapama tekniğini kullanmak uygun düşecektir?

- A) Şerit kapama
- B) Bölge kapama
- C) Kaydırma kapama
- D) Akerdeon kapama
- E) Seçmeli kapama

5. Edgar Dale'nin yaşantı konisinin dayandığı bilimsel ilkelere göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Model ve numunelerle edinilen yaşantılar, hareketli resimlerle elde edilen yaşantılardan daha kalıcıdır.
- B) En iyi öğretim soyuttan somuta doğru olandır.
- C) Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimiz yardımıyla öğreniriz.
- D) Kendimizin yaparak öğrenmesi, başkalarının yardımıyla öğrenmeden daha etkilidir.
- E) İnsanların işitme yoluyla edindikleri yaşantıları, dokunma yoluyla edindikleri yaşantılarına oranla daha fazladır.

6. Aşağıdakilerden hangisi iletişim kavramının tanımına karşılık gelmektedir?

- A) Olaylar, nesnelere, insanlar hakkındaki ilk algımızdır.
- B) Özellikle sözel bilgilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmene yardımcı olan yöntemdir.
- C) Anlamları ortak kılma sürecidir.
- D) Belirli fiziksel hareketlerin belirli sıraya göre yapılmasıdır.
- E) Yazı, jest, mimik, resim vb. harekete çevirerek kodlanması.

7. Aşağıda verilenlerden hangisi araç-gereç kullanımının öğretim ortamına sağladığı faydalardan biri değildir?

- A) Araç-gereç kullanımı içeriği basitleştirir.
- B) Araç-gereçler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar.
- C) Hazırlanması zor olduğundan yüz yüze sözel iletişim daha avantajlıdır.
- D) Araç-gereçler güvenli gözlem yapma imkânı sağlarlar.
- E) Araç-gereçler hatırlamayı kolaylaştırırlar.

8. Aşağıdaki kurallardan hangisi tepegöz saydamlarını çerçeveleme için doğru değildir?

- A) Saydamlarda dikkatin toplanması için yapılır.
- B) Saydam konulduktan sonra projektör üzerinde açıkta kalan 4 cm'lik boş alanın kağıtla kapatılmasıyla da yapılır.
- C) Öğretmene yardımcı olabilecek notlar bu çerçeve esnasına yazılır.
- D) Çerçeveler saydamın etrafını kaplayacak şekilde düzgünce çizilmelidir.
- E) Renkli saydamlarda dikkat dağılmayacağı için çerçeve yapmaya gerek yoktur.

9. *I – Birçok materyali gösterme imkânının olması.*
II – Geri bildirim imkânı sunması
III – Eğitim-öğretim ortamı açısından hiçbir sınırlılığının olmaması.
IV - Bütün duyu organlarına hitap ediyor olması.

Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri Powerpoint sunuların klasik materyallere tercih edilmesinin nedenidir?

- A) Yalnız I B) I ve II C) II ve IV D) I – II – IV E) I – III – IV

10. Aşağıdakilerden hangisi öğretimde görsel araç-gereç kullanımının öğretmene sağladığı yararlarından birisidir?

- A) Öğretmenin kısa sürede müfredatı yetiştirmesini sağlar.
 B) Öğretmenin plan ve hazırlık yapmadan da dersi yürütebilmesini sağlar.
 C) Öğrenci görsel materyal yardımıyla dersi işlerken öğretmen kendisine zaman ayırabilir.
 D) Görsel araç-gereç kullanarak öğretmen tahtaya yazı yazmaktan kurtulmuş olur.
 E) Öğretilenlerin farklı zamanlarda sunulması hususunda öğretmenlere yardımcı olur.

11. Sistem yaklaşımı sürecini oluşturan unsurlar aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Analiz, Özet
 B) Analiz, Tasarım/Geliştirme, Değerlendirme
 C) Sentez, Bilgi, Değerlendirme
 D) Özet, Analiz, Değerlendirme
 E) Tasarım/Geliştirme, Özet

12. *I- Kanal II- Kod Çözme III- Ortak Yaşantı Alanı IV- Mesaj*
 Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri iletişim süreci öğelerindendir?

- A) I ve III B) I –II- III C) II ve I D) I – IV E) I – III – IV

13.

I- Saydamdaki bilgilerin okunaklılığı

II – Yatay dikey hizalama

III – Çerçeveleme

IV – Her satırda en fazla 6 kelime bulunması

Merhaba dünya Merhaba dünya

Merhaba dünya

Merhaba dünya



Yandaki tepegöz saydamı örneğinde uygun olmayan hangileridir?

- A) Yalnız I B) Yalnız III C) I – II – IV D) I ve III E) II ve III

14. Aşağıdaki durumlardan hangisinde sağlıklı iletişim kurulmasına engel bir husus söz konusu değildir?

- A) Alıcının kaynağa karşı olan olumsuz tutumu.
- B) Kaynak ile alıcının farklı özelliklere sahip olması.
- C) Ortak yaşantı alanının geniş olması.
- D) Kaynağın veya alıcının temel iletişim becerisini sağlayamaması.
- E) Kaynağın güvenilirliğinin az olması.

15. Aşağıdakilerden hangisi Powerpoint sunuları için bir sınırlılık değildir?

- A) Belli bir üretim süreci ve teknik bilgi gerektirir.
- B) Powerpointler kendi kendine sunma şeklinde programlanamaz.
- C) Sunu sırasında ışığın iyi ayarlanması gerekmektedir.
- D) Öğrenciye dokunma şansını verememesi.
- E) Sunuyu yapan kişinin Powerpoint'e çok bağlı kalması.

16. İletişim sürecinin "Geri Bildirim" ögesinin görevi aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmektedir?

- A) Alıcının mesajı kanala geri göndermesidir
- B) Kaynağın alıcıyla paylaşmak istediği düşünce, duygu ve davranışları temsil eder
- C) Mesajla kanal arasındaki verilerin geri bildirilmesidir
- D) Mesajların alıcıya iletilmesini sağlayan araç-gereç ve yöntemleri oluşturur.
- E) Alıcının mesaja reaksiyonunu kaynağa ulaştırır

17. Bilgiyi işlem sürecinin safhaları sırasıyla aşağıdaki şıkların hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Duyusal bellek - Kısa süreli bellek - Uzun süreli bellek
- B) Alıcılar - Kısa süreli bellek – Duyusal bellek – Uzun süreli bellek
- C) Alıcılar – Duyusal bellek – Kısa süreli bellek – Uzun süreli bellek
- D) Uzun süreli bellek – Duyusal bellek – Alıcılar
- E) Kısa süreli bellek – Alıcılar – Uzun süreli bellek

18. Aşağıdakilerden hangisi tepegöz kullanımının sınırlılıklarından biri değildir?

- A) Bireysel çalışmaya uygun değildir
- B) Sunuya bağlı kalınırsa tekdüze sunum sıkıcı olabilir
- C) Tepegöz projektörleri sıcakken hareket ettirilmemelidir
- D) Kullanım esnasında karartma gerektirmez
- E) Opak makineleri gibi materyalden doğrudan yansı yapamazlar

19. Powerpoint sunu hazırlama esnasında yansıtılacak sunuya resim eklemek için hangi adım izlenmelidir?

- A) Ekle > Resim > Dosyadan
 B) Tasarım > Ekle > Resim
 C) Ekle > Küçük Resim
 D) Ekle > Nesne > Resim
 E) Animasyonlar > Resim Ekle

20. Aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri gerçek nesnelere öğretimin ortamına sağlayacağı yararlarıdır?

- I- Kalıcı izli öğrenme sağlar.
 II- Yaratıcılığı geliştirir.
 III- Öğrenilenleri genelleme fırsatı sağlar.
 IV- Öğrendiklerini günlük hayata daha kolay aktarır.

- A) I - II B) I – II- IV C) II – III D) I – III – IV E) I – II – III – IV

21. Aşağıdakilerden hangisi sınıfta slayt kullanımının öğrencinin öğrenmesi bakımından sağladığı bir avantaj olamaz?

- A) Dikkat çekerek öğrenmeye güdüler.
 B) Soyut kavramları somutlaştırmayı sağlar.
 C) Çoklu öğrenme ortamı sağlar.
 D) Öğrencileri düşünmeye sevk eder.
 E) Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olur.

22. Aşağıda verilenlerden hangisi slaytlarda kullanılan görsel tasarım ilkelerine uygun değildir?

- A) İnsanlar dikey ya da yatay olarak hizalanana hizalanmayana göre daha kolay öğrenirler.
 B) Vurgulanacak öğe için ok ve benzeri yön gösteren araçlar kullanmak uygun değildir.
 C) Görsellerde metin miktarı sınırlandırılmalıdır.
 D) Bütünlük sağlayarak verilmek istenen ifade daha kolay ve uygun hale getirilebilir.
 E) Verilmek istenen mesajlarla ilgisi olmayan ve önemsiz unsurlar temizlenmelidir.

23. Aşağıdakilerden hangisi tepegöz saydamlarının kullanımında hatalı bir davranıştır?

- A) Yüzünü perde yerine izleyenlere dönmek.
 B) İzleyenlerin dikkatini sadece bir noktaya çekmek için saydam üzerindeki diğer bilgileri kapatmak.
 C) Saydamları projektör açıkken değiştirmek.
 D) Saydam üzerindeki bilgileri özetlemek.
 E) Materyali, izleyenlerin en az iki defa gözden geçirebileceği kadar yansıtmak.

24. Sınıfta interneti kullanarak ders işleyen bir öğretmen hangi tür araç-gereci kullanmaktadır?

- A) Görsel B) İşitsel C) Görsel-İşitsel D) Somut E) Dokunulabilen

25. Aşağıdakilerden hangisi öğretimde görsel materyal hazırlanmasında dikkat edilecek öğelerden birisi değildir?

- A) Görselin boyutuna materyaldeki boş alana göre karar verilmelidir.
 B) Materyaldeki şekiller basit ve sade olmalıdır.
 C) Görsel materyallerde bir öğeyi vurgulamak, duygusal tepkiler yaratmak için renkler kullanılabilir.
 D) Görselde zemin/figür renkleri birbirine zıt olmalıdır.
 E) Görsel ne büyük ne de küçük olmalı kolay algılanabilecek büyüklükte olmalıdır.

26. Aşağıdakilerden hangisi Tepegöz kullanımı esnasında uyulması gereken ilkelerden biri değildir?

- A) Aktarmak istenilen bilginin ayrıntılarını açıklamak için basılı materyal kullanılmalıdır.
 B) Sunuya içeriği gösteren bir taslak yansıtılarak başlanmalıdır.
 C) Sunum esnasında tepegözün önünde durulmalıdır.
 D) Parlak yüzeylerin ekran olarak kullanılmasından kaçınılmalıdır.
 E) Perde tepegözün konulduğu yerden daha yüksekte olmalıdır.

27. Aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri görsel tasarım ilkelerindedir?

- I – Denge II – Yakınlık III – Alan IV – Çekicilik*

- A) Yalnız II B) I ve II C) I – II – III D) II – III – IV E) I – II – III - IV

28. *I- e-mail II- www (web sayfaları) III- Msn, Icq, Mirc vb. Programlar*

Yukarıda verilenlerden hangisi ya da hangileri internet tabanlı uzaktan eğitim ortamında kullanılabilir?

- A) Yalnız I B) Yalnız III C) I-II D) II-III E) I-II-III

29. “Hazırlanan test soruları ölçülmesi istenilen bilgi, tutum ve becerileri her zaman aynı şekilde ölçmelidir.”

Yukarıdaki açıklamada ölçme aracının hangi niteliğinden söz edilmektedir?

- A) Kapsam geçerliği B) Yordama geçerliği C) Kullanışlılık
 D) Güvenirlik E) Yapıcılık

30. Aşağıdakilerden hangisi basılı materyallerin değerlendirilmesinde kullanılabilir bir kriter olamaz?

- A) Etkileşimlilik
- B) Kullanılan fotoğraf, resim, çizim vs. özelliği
- C) Öğrenci düzeyine uygunluk
- D) Dönüt verebilme özelliği
- E) İçerikteki bilgilerin düzenlenişi

31.

- I- Modeller
- II- Yazılı materyaller
- III- Kumaş tahtalar
- IV- Posterler

Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri üç boyutlu görsel materyaller arasında yer almaz?

- A) Yalnız II
- B) I ve II
- C) II ve IV
- D) II-III ve IV
- E) Yalnız IV

32. Aşağıdakilerden hangisi web temelli öğrenmenin dünyada giderek yaygınlaşmasının **en önemli** sebebi olarak sayılabilir?

- A) Bilgiyi araştırma, derleme ve oluşturmada tüm sorumluluğun öğrencide olması
- B) Sosyal etkileşimi sınırlandırması
- C) Eğitimde zamandan tasarruf sağlaması
- D) Artık çoğu bireyin internet kullanıyor olması
- E) Hızlı değişim nedeniyle teknolojinin eğitimde kullanılma gerekliliği

33. Birtakım olay ve durumları modelleyerek öğrenciye bu olay ve durumlar hakkında bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan ders yazılımları aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Alıştırma yazılımları
- B) Benzetişim yazılımları
- C) Senaryo yazılımları
- D) Kelime işlemci yazılımları
- E) Açıklama yazılımları

34. Aşağıdakilerden hangisi bir eğitim yazılımı incelenirken “biçimsel” yönden ele alınabilecek bir ölçüttür.

- A) Animasyonlar
- B) Anlamlılık
- C) Konu bütünlüğü
- D) Çalışma hızı
- E) Rehberlik sağlama

Testi yanıtlama süresi 45 dakikadır. Başarılar...

CEVAP ANAHTARI -

1	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	18	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	19	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	20	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	21	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	22	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	23	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	24	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	25	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	26	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	27	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
11	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	28	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	29	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
13	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	30	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
14	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	31	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
15	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	32	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	33	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
17	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	34	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
TEST BİTMİŞTİR...											

EK 3 GRUPLARIN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI ÖN TEST PUANLARI

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Test Puanı	Denek Sıra No	Test Puanı
1	18	1	22
2	18	2	20
3	17	3	19
4	17	4	18
5	17	5	18
6	17	6	18
7	17	7	18
8	17	8	17
9	17	9	17
10	16	10	17
11	16	11	17
12	16	12	17
13	16	13	17
14	15	14	17
15	15	15	16
16	15	16	16
17	15	17	16
18	15	18	16
19	15	19	15
20	14	20	15
21	14	21	14
22	14	22	14
23	13	23	13
24	12	24	12
25	12	25	12
26	12	26	12
27	11	27	11
28	11	28	11
29	10	29	10
30	7	30	9
31	7	31	4
		32	3

**EK 4 GRUPLARIN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI SON TEST
PUANLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Test Puanı	Denek Sıra No	Test Puanı
1	26	1	27
2	25	2	25
3	25	3	25
4	24	4	25
5	24	5	25
6	23	6	24
7	23	7	24
8	23	8	24
9	23	9	24
10	23	10	24
11	22	11	21
12	21	12	21
13	21	13	20
14	21	14	20
15	21	15	20
16	20	16	20
17	20	17	19
18	20	18	19
19	19	19	19
20	19	20	18
21	19	21	18
22	19	22	17
23	18	23	16
24	18	24	15
25	17	25	15
26	17	26	14
27	17	27	13
28	17	28	12
29	14	29	11
30	14	30	11
31	13	31	7
		32	4

**EK 5 GRUPLARIN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI KALICILIK
PUANLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Test Puanı	Denek Sıra No	Test Puanı
1	27	1	28
2	26	2	27
3	26	3	25
4	25	4	25
5	25	5	25
6	25	6	24
7	25	7	23
8	24	8	23
9	24	9	23
10	23	10	22
11	22	11	22
12	22	12	22
13	22	13	22
14	21	14	21
15	21	15	21
16	21	16	20
17	21	17	20
18	21	18	20
19	21	19	19
20	21	20	19
21	20	21	18
22	20	22	18
23	18	23	18
24	18	24	17
25	18	25	17
26	18	26	17
27	16	27	16
28	15	28	16
29	15	29	16
30	14	30	16
31	13	31	16
		32	6

EK 6 ÇALIŞMA YAPRAĞI ÖRNEĞİ

TEKNOLOJİ

Teknolojiyi seviyorum çünkü...



Teknolojiyi sevmiyorum çünkü...



Teknoloji

bilim üretim, hizmet, ulaşım, ula. aldatardaki sorunlara uygulanmasıdır.

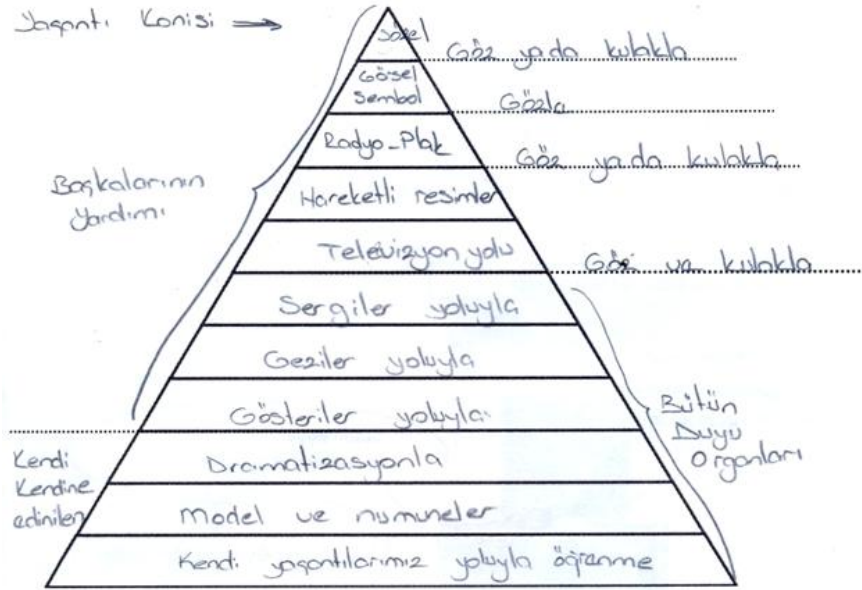
dir.

Adı Soyadı: YAĞMUR ASLAN

Numarası: 0706150004

09.03.09

Yaşantı Konisi →



1. Dramatizasyonla dinilen yaşantılar
2. Televizyonla edinilen yaşantılar
3. Sözel semboller-den edinilen yaşantılar
4. Doğrudan doğruya edinilen maksatlı yaşantılar
5. Model ve örneklerle edinilen yaşantılar
6. Hareketli resimlerle edinilen yaşantılar
7. Görsel sembollerden edinilen yaşantılar
8. Sergiler yardımıyla edinilen yaşantılar
9. Gösteriler yoluyla edinilen yaşantılar
10. Geziler yoluyla edinilen yaşantılar
11. Sergiler yardımıyla edinilen yaşantılar

%90 Yaşama
%70 Söylene

radyo plak yoluyla edinilen yaşantılar

EK 7 RESMİ YAZIŞMALAR

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.30.2.MĞÜ.0.70.72.00-500 - 1106
 Konu: Anket Çalışması.


17.04.09 03235

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İLGİ: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06.04.2009 tarih ve B.30.2.MĞÜ.0.41.72.00.500/1684 sayılı yazınız.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Özkan ÇELİK'in "Uzaktan Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Bilişsel Stillere Göre Bilişsel Senaryo Oluşturma Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi" konulu tez çalışması için hazırlanmış olduğu anket formunu 20.05-25.06.2009 tarihleri arasında Fakülteniz Okul Öncesi Öğretmenliği ve Resim-İş Eğitimi öğretmenliği bölümlerinin 2.sınıf öğrencilerine uygulayabilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.


 Prof. Dr. İbrahim YOKAŞ
 Rektör Yardımcısı

EKLER:

Ek-1 İlgili yazı

Ek-2 Tez Önerisi ve Anket Formları (35 Sayfa).

EK 8 ARAŞTIRMADA KULLANILAN WEB SAYFASI GÖRÜNTÜLERİ

Pazartesi, 24 Ağustos 2009

Muğla Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

UZAKTAN EĞİTİM

Anamenu
Anasayfa
 Gruplarınızı Öğrenin
 Arasınay Sonuçları
 3 Boyutlu Materyal Örnekleri

İletişim
 İletişim

Kimler Çevrimiçi
 Şu anda 1 ziyaretçi çevrimiçi

Üye Girişi
 Kullanıcı adı:
 Parola:
 Beni Hatırla
 Giriş

DUYURULAR

- TÜM UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİ 7 MAYIS PERŞEMBE AKŞAMI YAPACAĞIMIZ DERS BAHAŞ ŞENLİKLERİ DOLAYISIYLA İPTAL EDİLMİŞTİR.
- HAZIRLAYACAĞINIZ 3 BOYUTLU MATERYAL ÖRNEKLERİNE MENÜDEN ULAŞABİLİRSİNİZ.

Arama
 arama...

Pazartesi, 24 Ağustos 2009

Muğla Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

UZAKTAN EĞİTİM

Anamenu
 Anasayfa
 Üniteler
Merak Etikleriniz
 Sohbet
 MSN Adresleri
 Forum
 Üye Bilgileri
 Gruplarınızı Öğrenin
 Videoları Seyret
 Arasınay Sonuçları
 3 Boyutlu Materyal Örnekleri

İletişim
 İletişim

Kimler Çevrimiçi
 Şu anda 5 üye çevrimiçi

- CEMİL ŞENBALCI
- BİLAL HORUZ
- BESTE ÖZTÜRK
- AYSEL EKİNCİ
- admin

Uzaktan Eğitim Nedir?

Uzaktan eğitim programı, eğitim kurumlarının, öğrencilerin tek başına eğitimi gerçekleştirilmesine yardımcı olmak için belli bir düzende hazırladıkları ders programı ile gerçekleştirilen çalışmaya verilen addır. Ders yapılacak sayıda öğrenci ayarlandıktan ve her dersin tamamlanmasının ardından faks, posta ya da e-posta gibi yöntemlerle öğrencilere, vasıflı bir öğretmen tarafından hazırlanan derste ilgili ödev konuları verilir, sınavlar yapılır. Bu ödevler ve sınavlarla ilgili değerlendirmeler yapılır, yorumlarla birlikte öğrencilere iade olunur. Bu öğrenci-öğretmen diyalogunu otumlu yönde etkiler.

Kimler Uzaktan Eğitim Programına Katılıyor?

Uzaktan eğitim programına Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde halen eğitimi devam etmekte olan Okulöncesi Öğretmen adayları ve Resim-iş öğretmenliği adayları katılmaktadır. Uzaktan eğitim programları gruplar şeklinde yürütüldüğü takdirde öğrenci motivasyonu artmaktadır. Uzaktan eğitimde başarılı olabilecek öğrenci kelimesinin tam anlamıyla kendisini derslerine adanmış öğrenci demektir. Öğrencinin kendi yanında disiplinli bir çalışma yapabilmesi için düzenli olarak kendisine haftalık plan hazırlaması ve bu plana kimsenin uyarmasına gerek kalmadan nayet etmesi gerekmektedir.

Niçin Uzaktan Eğitim?

Şehirlere, ülkelere yayılmış, eğitime ve kişisel gelişime önem veren, bilgiye dayalı ekonominin araçlarını kullanabilen şirketlerin tercihi olmaya başlamış olan uzaktan eğitim kavramı, şu avantajları da beraberinde getirmektedir: * 365 gün, 24 saat eğitim * Tamamen müşteri ihtiyaçlarına göre dizayn edilebilen içerik * Zaman ve mekandan tasarruf * Eğitim planlamasında esneklik * Kişilerin gelişimlerinin takip edilip, değerlendirilmesi * Eğitimde standart - Maliyet Avantajı * Görme özürü ve engelli insanların eğitim almalarına olanak sağlama

Uzaktan Eğitim Sistemini Kimler Kullanabilir?

Uzaktan Eğitim bünyesinde yer alan dersleri verecek eğitimciler, derslere katılacak öğrenciler ve sistemin yönetiminden sorumlu yöneticiler kullanabilir.

Temel Kavramlar - Microsoft Internet Explorer

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Geni Geri İleri Durumlaştırma Arama Sık Kullanılanlar

Adres http://www.mater.yaltasarla.com/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=17

Anamenu

Anasayfa

Üniteler

- Temel Kavramlar
- Çeşitli Öğrt. Tekn. Özellikleri
- Öğrt. Tek. Öğretimdeki Yeri

ve Kullanımı

- Etkili Sunum Hazırlama
- Materyalin Unsurları
- Eğitimde Bilgisayar Kullanımı
- İnternet ve Uzaktan Eğitim
- Eğitimde Değerlendirme

Merak Ettikleriniz

Sohbet

MSN Adresleri

Forum

Üye Bilgilerim

Gruplarınızı Öğrenin

Videoan Seyret

Arsınay Sonuçları

3 Boyutlu Materyal Örnekleri

İletişim

İletişim

Kimler Çevrimiçi

TEMELE KAVRAMLAR

KAZANIMLAR

- Öğretim teknolojisi ile ilgili verilen bir kavramı tanımlar
- Öğretimde sistem yaklaşımı sürecini oluşturan unsurları açıklar
- Sistem yaklaşımı sürecini oluşturan unsurlar arasındaki ilişkiyi açıklar
- İletişim kavramını tanımlar
- İletişim sürecini açıklar
- İletişimde etkili olan faktörleri açıklar

PPT SUNUSU

ÇALIŞMA YAPRAKLARI

YARDIMCI SUNULAR

YARARLANILABİLECEK WEB SAYFALARI

web.deu.edu.tr/~ilyas/Courses/otmg/1.pdf

Eğitim Fakültesi Muğla Üniversitesi ÖTMT - Microsoft Internet Explorer

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Geni Geri İleri Durumlaştırma Arama Sık Kullanılanlar

Adres http://www.mater.yaltasarla.com/index.php?option=com_chat&task=showroom

Anamenu

Anasayfa

Üniteler

Merak Ettikleriniz

Sohbet

MSN Adresleri

Forum

Üye Bilgilerim

Gruplarınızı Öğrenin

Videoan Seyret

Arsınay Sonuçları

3 Boyutlu Materyal Örnekleri

İletişim

İletişim

Kimler Çevrimiçi

Şu anda 8 üye çevrimiçi

- CEMİL ŞENBALCI
- AYSEL EKİNCİ
- BESTE ÖZTÜRK
- BİLAL HORUZ

Flash Chat

Admin Ayarlar Share Yardım

Eğitim Fakültesi Muğla 6 Kullanıcı

AYSEL EKİNCİ: Arkadaşlar bu hafta ki powerpoint sunu ödevini hazırlayan var mı

BİLAL HORUZ: ben hazırladım bile

AYSEL EKİNCİ: konuyu ne seçtin

BİLAL HORUZ: resim ve renkler başlıklı bir sunu

FERİHAN ÇETİNKAYA: hocam 3 boyutlu materyal tasarımlarımızı 2 hafta sonra getireceğiz değil mi

Add a chat room to your website like this!

Tüm Kullanıcılar

Gönder

Yeni Satır

Create an instant messaging system for your own website now with 123 Web Messenger!

Arama

arama...

Videoları Seyret - Microsoft Internet Explorer

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Adres http://www.materiyaltasarifa.com/index.php?option=com_seyret&Itemid=23&layout=star=0

Anamenu
 Anasayfa
 Ünteler
 Merak Ettikleriniz
 Sohbet
 MSN Adresleri
 Forum
 Üye Bilgilerim
 Gruplarınızı Öğrenin
Videoları Seyret
 Arasınay Sonuçları
 3 Boyutlu Materyal Örnekleri

İletişim
 İletişim

Kimler Çevrimiçi
 Şu anda 8 üye çevrimiçi
 • CEMİL ŞENBALCI
 • AYSEL EKİNCİ
 • BESTE ÖZTÜRK
 • BİLAL HORUZ
 • FERHAN ÇETİNKAYA
 • admin

Video Ana Sayfa Video Ekle Video Yükle Seçim Videolarım Seçim Videolarım Tüm Videolarım Yardım

Raporlanan Videolar Beklenen Videolar Toplu Dönüştürme

En yeniler Çok izlenenler Beğenilenler Seçilenler Kategoriler

Eğitimde Bilgisayar Kullanımı_5 (Eğitim Yazılımları)
 Tarih: 09 Mayıs 2009 Kategori: admin

Eğitimde Bilgisayar Kullanımı_4
 Tarih: 09 Mayıs 2009 Kategori: admin

Eğitimde Bilgisayar Kullanımı_3
 Tarih: 09 Mayıs 2009 Kategori: admin

3 Boyutlu Materyal Örnekleri - 3 boyut - Microsoft Internet Explorer

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Adres http://www.materiyaltasarifa.com/index.php?option=com_phocagallery&view=category&id=1:3&Itemid=29

Eğitim Fakültesi

Anamenu
 Anasayfa
 Ünteler
 Merak Ettikleriniz
 Sohbet
 MSN Adresleri
 Forum
 Üye Bilgilerim
 Gruplarınızı Öğrenin
 Videoları Seyret
 Arasınay Sonuçları
3 Boyutlu Materyal Örnekleri

İletişim
 İletişim

Kimler Çevrimiçi
 Şu anda 7 üye çevrimiçi
 • CEMİL ŞENBALCI
 • AYSEL EKİNCİ
 • BESTE ÖZTÜRK

3 Boyutlu Materyal Örnekleri - 3 boyut

Mevlana DSCF8295 DSCF8296

DSCF8297 DSCF8299 DSCF8301 DSCF8303

SEYFİ İŞİK (Kullanıcı) #29

Karma: 1

4 Ay, 2 Hafta önce

arkadaşlar dersimizle ilgili güzel bir sunum paylaşmak istedim... herkese iyi çalışmalar...

Son Düzenleme: 12/04/2009 10:38 tarafından SEYFİ İŞİK | Yetkiliye Raporla | IP: 84.120.130.90

Hızlı Cevap Cevap Alıntı

Bitirildi Ayır Sil Edit

Fresh Boarder

Gonderiler: 2

SEYFİ İŞİK (Kullanıcı) #30

Karma: 1

4 Ay, 2 Hafta önce

EĞİTİMDE MATERYAL KULLANIMIYLA İLGİLİ BİR SUNUM arkadaşlar buraya ekledim işledikimiz ve elimizdeki sunumlarla hemen hemen aynı iyi çalışmalar herkese...

Dosya Eki:

Dosya İsmi: materyal.zip

Dosya Boyutu: 731391

Son Düzenleme: 12/04/2009 10:39 tarafından SEYFİ İŞİK | Yetkiliye Raporla | IP: 84.120.130.90

Hızlı Cevap Cevap Alıntı

Bitirildi Ayır Sil Edit

Fresh Boarder

Gonderiler: 2

FATMANUR ALTINER (Kullanıcı) #31

Karma: 0

4 Ay, 2 Hafta önce

SEYFİ İŞİK (Kullanıcı) #29

Karma: 1

4 Ay, 2 Hafta önce

FATMANUR ALTINER (Kullanıcı) #31

Karma: 0

4 Ay, 2 Hafta önce

AYSEL OKULÖNCESİ - aysel_ekinci33@hotmail.com>, Beste okulöncesi -b.ozturk_1907@hotmail.com>, elif nevrüz -elifnevrüz33@windowslive.com>, harun -suskun23aa@hotmail.com>, Me...

Fotoğraflar Dosyalar Görüntü Arama Oyunlar Etkinlikler Davet Et Grup Geçmiş Engelle

Katılımcılardan bazıları katılacak durumda olmayabilir.

AYSEL OKULÖNCESİ:

- **beste yasemini davet edermisin kopmuşta**

Özkan:

- HAH ŞİMDİ OLDU

Şeyket Okulöncesi:

- **hocam daha da araştırmayı arttırıyor yaw...nete girince hemen her yerdaki her şeyi öğreniyozzzzzzzzz**

selma:

- teknik donanım eksikliği

nESLİHAN RESİM İŞ:

- **hocam doğru mu bu şaka mı yapıyorsunuz**

Beste okulöncesi:

- **öğretmen pasif duruma düşerse dinlemez öğrenciler**

yasemin dincer Okulöncesi:

- geldim hocam modemden sorun reset attım ama

Şeyket Okulöncesi:

- **benim dediğim doğru**

elif nevrüz:

- **elektronik eşyalar bizim hayatımızda zorlukları en az seviyeye indiyö**

Özkan:

- ŞU ANDA BU SORUNUN CEVABINI BİLE GOOGLE HAZRETLERİNE SORUP ÖĞRENEBİLİRSİNİZ

Mevlam görelim neyler ,Neylerse güzel eyler:

- **bilgisayarda konu ararken tehlikeli stelere tekinabilir**

fatoş:

-

harun:


- **ÖĞRETMENİN PC BİLGİSİNİN AZLIĞI**

Son alınan ileti zamanı: 30.04.2009 - 22:47.

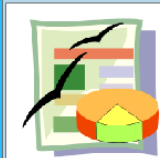
Akbank'tan 2 faturanızı otomatikte bağlayın. 100 kontör kazanın!

Sayı	İsim	Kullanıcı Adı	Çevrimiçi	Etkin	Grup	E-posta	Son Ziyaret	ID
1	Administrator	admin	✓	✓	Super Administrator	ozkan_cekil19@hotmail.com	2009-08-24 23:50:40	62
2	ali dönmez	badboyss		✗	Kayıtlı	aldiverdim@aldiverdim.com	2009-03-25 14:32:42	76
3	AYÇİN ŞARMAN	AYÇİN ŞARMAN		✗	Kayıtlı	sarmanaycin84@hotmail.com	2009-05-28 10:47:43	94
4	AYSEL EKİNCİ	AYSEL EKİNCİ		✗	Kayıtlı	ayselekinco3@hotmail.com	2009-05-18 19:13:04	110
5	BESTE ÖZTÜRK	BESTE ÖZTÜRK		✗	Kayıtlı	b.ozturk_1907@hotmail.com	2009-04-30 20:32:38	84
6	BİLAL HORUZ	BİLAL HORUZ		✗	Kayıtlı	bilalhoruz_ultraslan09@hotmail.com	2009-05-24 23:34:02	89
7	çağlar	durakta		✗	Kayıtlı	durakta@hotmail.com	2009-06-29 16:40:11	118
8	çağlar	çağlar		✗	Kayıtlı	durakta@yahoo.com	Hiç Bir Zaman	119
9	CEMİL ŞENBALCI	CEMİL ŞENBALCI		✗	Kayıtlı	alparslan51@hotmail.com	2009-04-28 14:00:06	95
10	DİLEM KESKİN	DİLEM KESKİN		✗	Kayıtlı	_dilemkeskin_@windowslive.com	2009-05-28 11:00:35	98
11	EDA GÜL	EDA GÜL		✗	Kayıtlı	haliedis@hotmail.com	Hiç Bir Zaman	92
12	ELF NEVRUZ DURAK	ELF NEVRUZ DURAK		✗	Kayıtlı	elfnevruz33@hotmail.com	2009-04-30 20:21:29	86
13	ELF ÖZDOĞAN	ELF ÖZDOĞAN		✗	Kayıtlı	elf.oz.dogan@hotmail.com	2009-05-22 21:33:01	83
14	ERSEL GÖKÇE TASALI	GÖKÇE		✗	Kayıtlı	gokce_ersel@windowslive.com	2009-05-25 22:56:27	101
15	EYÜP İLHAN	EYÜP İLHAN		✗	Kayıtlı	eyupilhan@hotmail.com	2009-05-25 12:38:51	77
16	fatmanur altiner	FATMANUR ALTINER		✗	Kayıtlı	anadolulufotos@hotmail.com	2009-05-19 14:30:57	115
17	FERAY ÖZLEK	FERAY ÖZLEK		✗	Kayıtlı	feraye_ozlek09@hotmail.com	2009-05-28 01:56:03	97
18	FERHAN ÇETİNKAYA	FERHAN ÇETİNKAYA		✗	Kayıtlı	sey_h_zade@hotmail.com	2009-04-27 16:58:41	117
19	gskgoc23	HARUN ÖZCAN		✗	Kayıtlı	suskun23aa@hotmail.com	2009-05-23 11:25:02	81

Sayfada hata.



İşe alınmak için iyi bir sunu hazırlamalym. Acaba hangi renkleri kullansam!



- KIRMIZI ZEMİN MAVİ YAZI KULLANAYIM
- SARI ZEMİN BEYAZ YAZI KULLANAYIM
- BEYAZ ZEMİN SARI YAZI KULLANAYIM
- SARI ZEMİN LACİVERT YAZI KULLANAYIM
- BEYAZ ZEMİN SİYAH YAZI KULLANAYIM
- KIRMIZI ZEMİN MOR YAZI KULLANAYIM

EK 9 ÖRNEK BİLİŞSEL SENARYO METİNLERİ

Adı Soyadı : Uğur GÖKTAŞ
Sınıfı : 2

No : 0706150021

- Eğer uzaktan eğitim alan bir öğretmen olsaydınız, öğrencilerinizin bilişsel süreçlerine katkı ve akademik başarılarını arttırmak için uzaktan eğitimi kullanmak adına nasıl bir yol izlerdiniz?

Öğretmen olmak için çocukluğumdan beri çalışmaya başlamıştım. Okula gidecek ve üniversiteye verecek param yoktu. Peki ne yapabilirdim? Vazımı geçecektim? Hayır!

Hemen bir internet cafe buldum ve oradan çalışmaya başladım. Uzaktan eğitim benim tek çaremdi. Çalıştım, çalıştım, çalıştım. Gece ve gündüz. Sonunda öğretmen olmuştum. Bu bilgilerimi çocuklara aktarmak için yola koyuldum. Öğrencilerin uzaktan eğitimin ne olduğunu bilmiyordu. Onlara anlatmaya başladım. Okula kendi imkanlarımla 5 adet bilgisayar aldım. Analarında daha ne olduğunu bilmeyenler bile vardı. İşlerinden bir tanesi "Televizyon" sanıp karşısına geçti ve; - "Öğretmenim sizgi film mi izleyeceğiz" dedi. Hafif bir tebessümle gülmüşümdüm.

Ülkemizin birçok yanı böyle. Bunun için çözümler üretmeliyiz. Herkes öğretmen olabilir. İmkanlar imkansız olsa bile yeterli istensin. Bunun için her okula bilgisayar şart. Ben o çocukların yerinde bile olamamıştım. Benim sıcak bir sınıfım, bir okul numaram bile yoktu. Annem yakamı ilikleyip okula gönderemiyordu beni. Hasta haliyle doğuramıyordu bile. Okula gönderemediği için hergün ağlıyordu. Ama şimdi ondan mutlusuyum. Böyle bir çok çocuk var onlarda bu imkanı. Uzak eğitimi sunmalıyız. Hem okula giden öğrencilere destek sağlar, hem gidemeyenlerin "okulu" olur. Bu bir başarı sürecidir. Azim ve kararın başarısıdır.

Uzaktan eğitimin o kadar çok imkanı var ki. İsteddiğiniz an okul olabilirsiniz. Geyinizi giymenizle ders çalışıp, aynı ortamda araştırmalar yapabilirsiniz. Bilgilerinize destek olabilir, Zamanınızı değerlendirebilirsiniz.

Adı Soyadı :
Sınıfı :

Bahadır BEKİT
2/E

No : 0706150003

Eğer uzaktan eğitim alan bir öğretmen olsaydınız, öğrencilerinizin bilişsel süreçlerine katkı ve akademik başarılarını arttırmak için uzaktan eğitimi kullanmak adına nasıl bir yol izlerdiniz?

Uzaktan eğitimle bitirdiğim, okulda yüksek lisans yaptıklar sonra arkasından doktora ve yardımcı doçent olarak göreve başladım. Yaklaşık altmış kişilik bir öğrenci grubum var. Bu öğrenciler genellikle uzaktan eğitimi seven öğrenciler.

Öğrencilerin neden uzaktan eğitimi seçtiklerini anlamak için ve düşüncelerini görmek için bir basit anket yaptım ve anket sonuçları

Anket sonuçları öğrenciler okulda arkadaş çevresinden, okulda sıkıldıklarından, ekonomik sorun kaynaklı maddi ve istedikleri kıyafetleri alamamaktan, okul ve arkadaş ortamında kendilerini iyi hissetmemeleri durumunda başarıdan söz etmek mümkün olmamaktadır.

Uzaktan eğitimi seçmemin en önemli sebebi budur. Öğrencilerimi üç yıl uzaktan eğitimden sonra değerlendirmeye aldım ve başarı umduğum kadar yüksek çıkmadı. Bunun sebebi bilgisayar başında onların ilgisini daha kolay verdiği önemli konular var olduğudur. Bunun üzerine uzaktan eğitim konusunda öğrencilerle konuşma gereği duydum.

ÖZGEÇMİŞ**KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı Soyadı : Özkan ÇELİK
Doğum Yeri : Yeşilova / BURDUR
Doğum Yılı : 01.04.1981
Medeni Hali : Bekâr

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise 1994-1997 : Acıpayam Lisesi
Önlisans 1998-2000 : Ege Üniversitesi, Tire Kutsan MYO, Bilgisayar Programcılığı
Lisans 2001-2005 : Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yabancı Dil : İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2005- : Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi
2005-2005 : Bingöl İli Genç İlçesi Yaydere Köyü İlköğretim Okulu Müdür Yetkili Sınıf Öğretmeni