WEBQUEST (WEB MACERASI) ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

Ahmet AKÇAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

2009

Her hakkı saklıdır.

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Ahmet AKÇAY

WEBQUEST (WEB MACERASI) ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

ERZURUM – 2009

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalının Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Danışman / Jüri Üyesi

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ

Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Rıfat KÜTÜK

Jüri Üyesi

Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. … / … / …….

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **IV**
ABSTRACT ..... **V**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **VI**
ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **VIII**
KISALTMALAR DİZİNİ ..... **IX**
EKLER DİZİNİ ..... **X**
ÖN SÖZ ..... **XI**

BİRİNCİ BÖLÜM
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem 2
1.2. Alt Problemler 2
1.3. Araştırmanın Amacı 3
1.4. Araştırmanın Önemi 3
1.5. Sayıltılar 3
1.6. Sınırlılıklar 4

İKİNCİ BÖLÜM
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR **5**
2.1. Bilgisayar Destekli Öğretim ve Web 2.0 5
2.1.1. Bilgisayar 5
2.1.2. Bilgisayar destekli eğitim 8
2.1.3. İnternet 11
2.1.4. Web 2.0 12
2.2. Webquest (Web Macerası) 14
2.2.1. Web Maceralarının yapısı 22
2.2.2. Web Macerası türleri 28
2.2.2.1.Kısa süreli Web Macerası 29
2.2.2.2.Uzun süreli Web Macerası 29
2.2.3. Web Macerası yönteminin faydaları 30

2.2.4. Web Maceralarının sınırlılıkları 31
2.2.5. İşbirlikçi öğrenme ve Web Macerası 32
2.2.6. Gagne'nin öğretim durumları modeli ve Web Macerası 34
2.2.7. L. S. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı ve Web Macerası 38
2.2.8. Eleştirel düşünme ve Web Maceraları 39
2.2.9. Türkçe eğitimi ve Web Macerası öğretim yöntemi 40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 42

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
4. YÖNTEM 57
4.1. Araştırma Modeli 57
4.2. Çalışma Grubu 58
4.3. Veri Toplama Araçları 58
4.3.1. Akademik başarı testi 59
4.3.2. Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği 59
4.3.3. Kişisel bilgiler formu 60
4.3.3.1. Cinsiyet 61
4.3.3.2. Doğum yeri 61
4.3.3.3.Yaş 61
4.3.3.4. Babanın yaşayıp yaşamaması 62
4.3.3.5. Annenin yaşayıp yaşamaması 62
4.3.3.6. Kardeş sayısı 63
4.3.3.7. Kendine ait odanın var olup olmaması 63
4.3.3.8. Anne öğrenim durumu 64
4.3.3.9. Baba öğrenim durumu 64
4.3.3.10. Anne mesleği 65
4.3.3.11. Baba mesleği 65
4.3.3.12. Ailenin maddi durumu 66
4.3.3.13. Bilgisayar kullanma durumu 66
4.3.3.14. Türkçe dersine çalışmada bilgisayar kullanma durumu 67

4.3.3.15. Web Macerası tamamlama durumu..... 67
4.4. Verilerin Toplanması 68
4.4.1. Akademik başarı testi ön deneme uygulaması 69
4.4.2. Öğretim yöntemleri uygulama süreçleri 69
4.4.2.1. Web Macerası öğretim yöntemi uygulama süreci (deney grubu)..... 69
4.4.2.2. 2008-2009 Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretim süreci (kontrol grubu)..... 83
4.5. Verilen Çözümlenmesi ve Yorumlanması 84

BEŞİNCİ BÖLÜM
5. BULGULAR VE YORUMLAR 85
5.1. Web Macerası Öğrenme Yöntemi ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi..... 85
5.2. Web Macerası Öğrenme Yöntemi ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Tutumlarına Etkisi 88

ALTINCI BÖLÜM
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 91
6.1. Sonuçlar 91
6.2. Öneriler 94

KAYNAKÇA..... 95
EKLER..... 103
ÖZ GEÇMİŞ 120

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

WEBQUEST (WEB MACERASI) ÖĞRENME YÖNTEMİNİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

Ahmet AKÇAY

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

2009- SAYFA: XI+120

Jüri: Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ
Yrd. Doç. Dr. Rıfat KÜTÜK

Araştırmanın amacı, Web Macerası öğretim yönteminin 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerinde ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında bir etkiye sahip olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya 2008-2009 öğretim yılında Erzurum il merkezinde bulunan Şair Nef'i İlköğretim Okulunda öğrenim gören 6-A ve 6-C öğrencileri katılmış, araştırma 20 deney grubunda, 20 kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada betimsel ve deneysel yöntemler yer almaktadır. Betimsel yöntem ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik başarı düzeyleri belirlenmiş, ardından deneysel yöntemle "Web Macerası Öğretim Yönteminin" 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik başarı düzeylerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi incelenmiştir.

Araştırma ön test- son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere toplam iki grup yer almaktadır. Deney ve kontrol grupları Random (Seçkisiz örnekleme) yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan "Türkçe Dersi Başarı Testi", Acat (2000) tarafından geliştirilen öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ve grupların denkleştirilmesinde kullanılan ve araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırmada veriler frekans, yüzdelikler ve t- testi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş, bunun için SPSS 16.0 for Windows istatistiksel paket programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda, Web Macerası öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe akademik başarı testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin son test tutum puanları dikkate alındığında ise deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanlarında Web Macerası öğretim yöntemini kullanan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonunda Web Macerası öğretim yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik başarı düzeylerini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını yükseltmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

MASTER THESIS

THE EFFECT OF WEBQUEST TEACHING METHOD ON THE ATTITUDES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT TOWARDS TURKISH LESSON

Ahmet AKÇAY

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Abdullah ŞAHİN

2009 - PAGE: XI+120

Jury: Assist. Prof. Dr. Abdullah ŞAHİN
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ
Assist. Prof. Dr. Rıfat KÜTÜK

Purpose of the research is to find out whether Webquest teaching method has any effects on the academic achievement and attitudes towards Turkish lesson level of 6th grade students.

This research was carried out during 2008-2009 school year with 6th grade students attending Şair Nefi Primary School located in the centre of Erzurum.

In this research both descriptive and experimental methods were employed. Attitudes towards Turkish lesson and achievement level of 6th grade students were ascertained via descriptive method then with the help of experimental method effects of the "Webquest teaching method" were analyzed.

The research is designed as experimental method with pre-test post-test control group. The groups –an experimental and a control - were selected with random selection procedure.

In this research "Turkish Lesson Academic Success Test" developed by the researcher, "Turkish Lesson Attitude Scale" developed by Acat (2000) and Personal Data Forms as are used as data collection devices. Data in the research were analyzed by using frequency, rates and t test methods with SPSS 16.0 for Windows statistical program.

According to the findings of the research it was seen that Students using Webquest teaching method showed higher level of achievement and attitudes towards Turkish lesson.

The "Webquest teaching method" has turned out to be a factor which helps students' achievement levels and attitudes improve at Turkish lesson.

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Web 1.0 'da Ön Plana Çıkan Sitelerin ve Başlıkların Yeni Dönem Karşılıkları 13
Tablo 2. Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli Adımları ile Web Macerası Bölümleri 37
Tablo 3. Akademik Başarı Testi Güvenirlik Katsayısı..... 61
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı 63
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Dağılımı..... 63
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı..... 64
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Babalarının Yaşayıp Yaşamamalarına Göre Dağılımı..... 64
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Annelerinin Yaşayıp Yaşamamalarına Göre Dağılımı..... 65
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı..... 65
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kendilerine Ait Oda Olup Olmamasına Göre Dağılımı 66
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı..... 67
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı..... 67
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı..... 68
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı..... 68
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerin Maddi Durumlarına Göre Dağılımı 69

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilgisayar Kullanma Durumlarına Göre Dağılımı 70
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersine Çalışmada Bilgisayar Kullanma Durumlarına Göre Dağılımı 70
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Web Macerası Tamamlama Durumlarına Göre Dağılımı 71
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Ön Test Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi sonuçları 75
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Test Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi sonuçları 76
Tablo 21. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Akademik Başarı Puanları t-Testi Analiz Sonuçları 77
Tablo 22. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Akademik Başarı Puanları t-Testi Analiz Sonuçları 77
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi sonuçları 78
Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi sonuçları 79
Tablo 25. Deney Grubunun Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları t-Testi Analiz Sonuçları 80
Tablo 26. Kontrol Grubunun Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları t-Testi Analiz Sonuçları 80

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Web Macerası Giriş Sayfası 70
Şekil 2. Web Macerası Ana Sayfası 71
Şekil 3. "Macera Hakkında" Adlı Sayfa 72
Şekil 4. "Macera Sahibi" Adlı Sayfa 73
Şekil 5. Web Macerası "Giriş" Adımı Sayfası 74
Şekil 6. Web Macerası "İşlem" Adımı Sayfası 75
Şekil 7. Web Macerası "Bilgi Kaynakları" Adımı Sayfası 76
Şekil 8. Web Macerası "Süreç" Adımı Sayfası 81
Şekil 9. Web Macerası Değerlendirme Adımı Sayfası 82
Şekil 10. Web Macerası Sonuç Adımı Sayfası 83

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

BDE : Bilgisayar Destekli Eğitim

Akt: : Aktaran

s. : Sayfa

vb. : Ve benzeri

vd. : Ve diğerleri

vs. : Vesaire

EKLER DİZİNİ

Ek 1. İzin Belgesi

Ek 2. Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi

Ek 3. Kişisel Bilgiler Formu

Ek 4. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Ek 5. Öğrencilerin Yaptığı Çalışma Örnekleri

ÖN SÖZ

Son yıllarda bilim ve teknolojide büyük bir gelişim gözlenmektedir. Hayatın her alanında teknoloji ile karşılaşmakta, onun bize sunduğu fırsatlardan yararlanmaktayız. Teknolojide gözle görülen değişim ve gelişimden eğitim-öğretim de etkilenmektedir. Eğitim-öğretim ortamlarına bilgisayar ve bilişim teknolojilerinin entegre edilmesi ve etkin bir şekilde kullanımı günümüz eğitim-öğretim sistemi açısından zorunluluk halini almıştır. Günümüz öğrencisi, bilişim teknolojileriyle özellikle bilgisayarla iç içedir. Marc Prensky (2001)'in deyimi ile günümüz öğrencisi "Digital Native (doğuştan sayısal)" dir; yani dijital bir dünyada doğmuş, teknoloji ile çok küçük yaşlardan itibaren tanışmış ve teknolojiyi kullanmakta sıkıntı çekmeyen insanlardır. Elbette bunun karşısında eğitim-öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin de "Digital Immıgrant (sayısal göçmen)" olduklarını; yani teknoloji ile hayatlarının ileriki evrelerinde tanıştıklarını, hayatlarını teknolojiye adapte etmekte zorlandıklarını görmekteyiz. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için hem öğrenci hem de öğretmen temelli araştırmalar yapmak yerinde olacaktır. Özellikle eğitimin ilk basamağı olan ilköğretim okulları üzerinde çalışmalar yapılması gerekmektedir. Yapılan bu çalışma da ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar destekli eğitim vasıtası ile ders çalışabilmelerini sağlamaya yöneliktir. Böylelikle öğrenci bilgisayar ve İnternet'le haşır neşir olurken diğer yandan da çeşitli konulara çalışma imkânı bulmaktadır.

Bu çalışma pek çok kişinin desteği ve yardımı ile gerçekleştirilmiştir. Özellikle gerek ders döneminde gerekse tez döneminde bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan ve her konuda bana destek olan danışman hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e; yaptığım bu çalışmada yardımlarını esirgemeyen, bana güvenerek bu çalışmayı yapmamda büyük katkısı olan sayın Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÖKTAŞ'a; istatistiksel analizlerde benden yardımlarını esirgemeyen sevgili dayım Yrd. Doç. Dr. Ercan KAYA'ya, sayın Yrd. Doç. Dr. Fatih SEZEK'e ve sayın Arş. Gör. Şeyda GÜL'e; Web Macerası sitesinde bana da yer ayırarak bu çalışmanın şekillenmesinde emeği olan sayın Doç. Dr. Yasemin GÜLBAHAR'a, Arş. Gör. Filiz Köse KALELİOĞLU'na ve sayın Öğr. Gör. Orçun MADRAN'a; Web Macerasını uygulamamda bana yardımcı olan Türkçe öğretmeni sayın Abdülkadir KIRBAŞ'a, teknik konularda desteklerinden ötürü sayın Arş. Gör. Bahadır GÜCÜYETER'e, Türkiye'de bilimin en büyük destekçisi TÜBİTAK'a ve bana her konuda destek olan sevgili aileme çok teşekkür ederim.

Erzurum, 2009 **Ahmet AKÇAY**

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağ, bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Çünkü çağımızda en önemli değer bilgidir ve bilgiye en hızlı ve en güvenilir şekilde ulaşmak bugünün en büyük gerekliliğidir. Sürekli bir değişim ve gelişim gösteren bilgi ve iletişim teknolojileri pek çok alanda karşımıza çıkmakta, hayatımızı kuşatmakta ve kolaylaştırmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkilediği alanlardan biri de eğitim alanıdır. Eğitim faaliyetlerini bilgi ve iletişim teknolojilerinden bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Günümüz öğrenci profili ve yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş eğitim programı göz önüne alındığında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öneminin bir kat daha arttığı görülmektedir. Günümüz eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde öğrenci merkezli bir yapı ön plana alınmakta ve eğitim-öğretim ortamları buna göre düzenlenmeye çalışılmaktadır. Öğretmenin yol gösteren konumunda olduğu günümüz eğitim anlayışında çağın gereklerine uygun modern öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç olduğu açıktır. Özellikle konuşma, dinleme, yazma ve okuma gibi dört temel beceriyi kazandırma misyonuna sahip Türkçe dersinde günümüz ihtiyaçlarına uygun yöntem ve tekniklere yer vermek çok önemlidir. Ana dilini iyi öğrenen bireylerin buna paralel olarak diğer alanlarda da başarılı olacağı açıktır. Bu yüzden anadili eğitimine önem vermek ve Türkçe derslerinin kazanım ve hedeflerini buna göre düzenlemek gerekmektedir. Böylelikle öğrencilerin motivasyonlarının artması ve ana dillerini iyi ve nitelikli bir şekilde öğrenmeleri sağlanacaktır.

İnternet, bugün hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Büyük bir bilgi havuzu haline gelen İnternet'te her türlü bilgiye ulaşmak mümkündür. Öğrenenlerin en büyük bilgi edinme kaynaklarından biri olan İnternet'in eğitim-öğretimde kullanımına ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların başını bugünün öğrencisinin ilgisini artıracak, araştırma yapmasını kolaylaştıracak, eğlenirken öğrenmesini sağlayacak İnternet tabanlı yöntemler çekmektedir. Bu yöntemlerden biri de "Web Macerası" öğretim yöntemidir. Özellikle üst düzey düşünme becerilerine hitap eden Web Macerası öğretim yöntemi, öğrencilerin İnternet'i bir kaynak olarak kullanmalarına, çalıştıkları alanla ilgili materyallere ulaşmalarına imkân tanımaktadır.

Türkçe dersi gibi dört temel beceriyi kazandırmak zorunda olan bir derste "Web Macerası" öğretim yöntemine yer vermek öğretmenlerin işini kolaylaştırabilir. Öğrencilerin Türkçe dersine ilgilerinin artmasına ve motivasyonlarının sağlanmasına yardımcı olabilir. Bu bağlamda, yapılan çalışma ile "Web Macerası" öğretim yönteminin etkililiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem

Web Macerası öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısı ve tutumlarına etkisi nedir?

1.2. Alt Problemler

1. Web Macerası öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin ön test akademik başarı puanları ile geleneksel öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Web Macerası öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin son test akademik başarı puanları ile geleneksel öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Web Macerası öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin ön test tutum puanları ile geleneksel öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin ön test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Web Macerası öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin son test tutum puanları ile geleneksel öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Web Macerası öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin ön test akademik başarı puanları ile son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Web Macerası öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Geleneksel öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin ön test akademik başarı puanları ile son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Geleneksel öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Web Macerası öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini sınamak amacıyla yapılmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilgiye en hızlı biçimde ulaşma büyük önem taşımaktadır. Teknolojinin her alanda kendine yer bulduğu günümüzde eğitim ortamları da bu durumdan etkilenmiş ve eğitim-öğretim faaliyet ve ortamlarının buna göre düzenlenmesi ön plana çıkmıştır. Bu düzenleme sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımına yer vermek, öğrenenlerin bu gereksinimlerini karşılamalarında yardımcı olacaktır**.** Bunun için öğrenenlerin araştırma, sorgulama, problem çözme, eleştirme, üst düzey düşünme becerilerini kullanma gibi pek çok becerisini geliştirmesine imkân tanıyan, öğretim sürecini zenginleştirecek ve gerektiğinde öğrenenlerin eğitim-öğretim ortamları dışında da öğrenimlerine devam etmelerini sağlayacak yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak için bilgisayar ve İnternet tabanlı yöntemlerin tespit edilerek eğitim-öğretim ortamlarına adapte edilmesi gerekmektedir. Bu çalışma ile İnternet tabanlı bir öğretim yöntemi olan Web Maceralarının eğitim faaliyetlerindeki etkililiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma ile özellikle üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmek üzere tasarlanan Web Maceralarının öğrenenlerin bilgiye ulaşma ve teknolojiyi etkin biçimde kullanma gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı değerlendirilerek bu alandaki boşluğun kapatılmasına yardımcı olunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırma sonucunda ortaya çıkacak bulguların ileride yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından bu çalışmanın önemli olacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıltılar

1. Uygulamaya katılan öğrencilerin İnternet ve bilgisayar kullanma becerileri bu araştırma sürecinde yer alan çalışmaları yapabilecek ve bu teknolojileri kullanabilecekleri düzeydedir.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları yeterli niteliğe sahiptir.

1.6. Sınırlılıklar

Yapılan çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmada uygulama yapılan grup 2008-2009 eğitim-öğretim yılı Erzurum il merkezindeki Şair Nef'i İlköğretim Okulu 6/A ve 6/C sınıflarına devam eden 40 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma konusu sıfatların öğretimi, bununla birlikte isim ve fiillerin pekiştirilmesi ile sınırlıdır.

3. Araştırma süresi 5 hafta ile sınırlıdır.

4. Uygulama ortamı Şair Nef'i İlköğretim Okulunun bilgisayar laboratuvarı ve öğrencilerin okul zamanı dışında erişim imkânı olan İnternet ortamıyla sınırlıdır.

5. Yöntem ön test-son test deneysel model ile sınırlıdır.

6. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği, Akademik Başarı Testi ve Kişisel Bilgiler Formu ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Bilgisayar Destekli Öğretim ve Web 2.0

Bu bölümde bilgisayar, bilgisayar destekli eğitim, İnternet, Web 2.0 gibi araştırmanın kuramsal çerçevesinde yer alan konulara değinilecektir.

2.1.1. Bilgisayar

Bilgisayar gerek sayısal gerekse alfabetik verileri işleyen elektronik bir aygıttır. Bilgisayar, verileri belirli bir program mantığı içinde okuyarak, kendi anlayabileceği bir dile çeviren ve sonuçları kullanıcıya sunan, ayrıca saklayabilen ve belleğinde tutabilen elektronik bir araçtır (Seferoğlu, 2006).

1940'ların ortalarında hayatımıza giren bilgisayarlar pek çok aşamadan geçerek bugünkü şeklini almıştır. Bugünkü bilgisayar teknolojisine ulaşmadan önce bilgisayarlarda sırasıyla vakum tüpleri, transistörler ve entegre devreler kullanılmıştır. Abaküslerden başlayarak günümüzde gelişmiş sistemlere sahip olan bilgisayarlar, veri saklama, veri toplama, veri işleme, veri sunma gibi pek çok özelliği bünyesinde barındırmaktadır.

Bilgisayarlar, verileri işlemek için iki önemli ögeye ihtiyaç duyar. Bunlar donanım ve yazılımdır. Donanım, bilgisayara ait tüm fiziksel birimlere verilen addır. Yazılım ise bilgisayarların verilen görevleri yerine getirilmeleri için onlara verilen tüm bilgiler ve komut sistemleridir (Seferoğlu, 2006).

Bugün hayatımızın her alanında karşılaştığımız bilgisayarlar pek çok açıdan hayatı kolaylaştırmakta ve kullanıcılara yardımcı olmaktadır. Bu da bilgisayarın gerçek anlamda insanın biyolojik hızını elektronik hızla değiştirmek ve buna hız kazandırmak amacıyla geliştirildiğini gözler önüne sermektedir (Alkan, 1984).

Bilgisayarları cazip kılan iki önemli sebep, öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojinin öğrenmeyi artırabileceğine olan inançlarıdır (Mehlinger, 1996). Bilgisayarlar eğitim-öğretim açısından pek çok avantaja sahiptir. Bu avantajlar şöyle sıralanmaktadır:

- Bilgisayarlar öğretim süreçlerinde öğretmene yardımcı bir teknoloji olarak kullanılabilir. Önceden hazırlanarak bilgisayara yüklenen öğretim programları bilgisayar yardımıyla etkili bir şekilde öğretilebilir.
- Matematik ve yabancı dil derslerinde soru sorma ve pekiştirme işlemleri yaptığı için çok yararlıdır.
- Bilgisayarı oyun aracı olarak kullanıp, hem eğlendirici hem öğretici olarak zihinsel beceriler geliştirilebilir.
- Bilgisayar programları ile el ve göz koordinasyonunu geliştirici çalışmalar yapılabilir.
- Bilgisayarla olay ve varlıklar canlandırılarak, öğrencilerin somut modelle karşılaşmaları, gerçeğe yakın yaşantılar geçirmeleri sağlanabilir.
- Bilgisayarla öğretimde öğrencilere; olgu ve olayların nedenlerini bulma, genellemeler yapma, sonuçlar çıkarma, tahminlerde bulunma imkânı verilebilir.
- Bilgisayarla öğretimde öğrenciler; problem tanımlayabilir, hipotez kurabilir, problemin sonucuna ulaşabilirler.
- Bilgisayar öğrencilere kendi algı ve öğrenme hızlarına göre bireysel öğrenme imkânı sağlayabilir.
- Bilgisayarla öğretim öğrencilerin derste daha hoşça vakit geçirmelerini sağlar.
- Bilgisayarlar derslerde güdüleme aracı ve pekiştireç olarak da kullanılabilirler.
- Kayıt tutma yeteneği sayesinde istenen bilgileri saklayıp tekrar kullanma imkânı tanır.
- Bilgisayarlar eğitim öğretimde verimi artırır, etkili öğrenme sağlar (Çilenti, 1992; Akt: Samancı, 2004).
- Etkileşimli bir araçtır, öğrenci bilgisayar karşısında denetim yetkisini kullanmayı öğrenir.
- Büyük bir esnekliğe sahiptir, etkin bir pekiştiricidir, sabrı sonsuzdur.
- Yazı tahtası, ders kitabı kadar geneldir. Yazı, çizim, grafik, sayı, renk, ses vb. çok çeşitli bildirim simgesini durgun ya da hareketli olarak kullanabilir ve çeşitli kaynaklardan yararlanabilir.
- Uygun biçimde hazırlanmış her çeşit programı kullanabilir.
- Ders yazılımlarında çok değişik sürprizlere yer verilerek eğitimi zevkli ve ilgi çekici hale getirebilir.

- Bireysel öğretimde ve grup öğretiminde kullanılabilir.
- Programlı öğretimin dayandığı ilkelerin uygulanmasına hizmet edebilir.
- Öğrencinin sorulara verdiği cevaplan kaydeden, istenildiği an sonuçları bildirebilen eşsiz bir sınav aracıdır ve soru da üretebilmektedir.
- Bilgisayar öğretmenin derse daha kolay hazırlanmasını sağlar.
- Derslerin planlamasında öğretmene kolaylık sağlar.
- Eğitim öğretimle ilgili yapacağı diğer çalışmaları öğretmen bilgisayarla daha kolay yapabilir.
- Öğretmenin çalışmalarını düzene koymasını sağlar.
- Öğretmenin daha fazla bilgilenmesine imkân tanır.
- Öğretmenin rutin olarak yapması gereken işler bilgisayara kaydedilerek istediğinde kullanılabilir.
- Öğretmeni kaynak sıkıntısından kurtarır, istediği bilgiyi seçmede tercih hakkı sağlar.
- Derse hazırlık yaparken, bilgisayar yazılımlarını kullanarak daha kolay materyal hazırlayabilir.
- Sınıfta yapmış olduğu çalışmaları bilgisayara kaydederek kendine ait bilgi bankası oluşturup, her yıl kullanabilir.
- Bilgisayar bilgisini geliştirerek kendine ait basit paket programlar yapıp, kendi isteği doğrultusunda kullanabilir.
- Öğretmen bilgisayarda kayıtlı olan öğrencileriyle ilgili bilgilere kolayca ulaşabilir.
- Bilgisayarla öğretim yaparken öğrencilerin daha fazla dikkatini çekerek sınıf yönetimi açısından kolaylık sağlar
- Ders anlatmak için harcadığı zamanını azaltır.
- Bilgisayar öğretmenin tahtada yapacağı çizim, grafik, şekil, yazı v.s işleri daha çabuk ve daha kaliteli olarak sunar.
- Bazı derslerde önceden hazırlanması gereken deney düzenekleri için zaman harcamaya gerek kalmaz.
- Öğrenci devam takip işlerini otomatik olarak yapabilir.
- Karne, sınıf geçme, yılsonu işlemleri v.s işlerde öğretmene kolaylıklar tanır.

- Bilgisayarla öğrencileri izleme daha kolay olduğu için, öğretmen sınıfı izleyip onları yönlendirmede zorluk çekmez (Keser, 1988; Samancı, 2004).

2.1.2. Bilgisayar destekli eğitim

Bilgisayar ve İnternet'i yaşantımızın her anında hissettiğimiz şu günlerde öğretmen yetiştiren kurumların bireyleri teknolojiden uzak olarak yetiştirmesi düşünülemez (İşman ve diğerleri, 2002). Bununla birlikte elbette bilgi çağında yetişen ve teknolojiye adapte olmada sıkıntı çekmeyen ilköğretim öğrencilerinin de teknolojiden uzak kalması düşünülemez. İlköğretim okullarında bilgisayarları etkin kullanmak için ön plana çıkan yöntem bilgisayar destekli öğretimdir.

Bilgisayar destekli öğretim; bilgisayarın öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir (Uşun, 2004).

Eğitim-öğretim ortamına katılan duyu sayısı arttıkça başarı da o oranda artacaktır. Bilgisayar destekli eğitim çoklu ortam sağlayarak öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap ederek konuları daha çabuk kavramalarını, edindikleri bilgilerin kalıcı olmasını ve dolayısıyla daha başarılı olmalarını sağlar. Öğrencilerin hem eğlenmesini hem de bilgi kazanmasını sağlayan bilgisayar destekli eğitim, günümüz öğrencisinin derslere karşı motivasyonu artırmada önemli yöntemlerden biridir.

Bilgisayar destekli eğitimin eğitim-öğretim faaliyetleri açısından üstün yönleri vardır. Bu üstün yönlerini Seferoğlu (2006) şöyle sıralar:

- Bilgisayarlar, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine girmelerini sağlar. Aslında bütün öğrenmelerin aktif olduğu düşünülebilir. Zira öğrenci, hangi yöntemle olursa olsun (düz anlatım, kitap okuma veya bilgisayar destekli öğretim vb.) öğrenmek için bir düşünme sürecinden geçmek zorundadır. Ancak etkinliğin türü ve düzeyi kullanılan yönteme göre değişecektir. BDE, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif ilgisini özellikle teşvik eder. BDE'de sunulan her bilgiden sonra öğrenciden yanıtlar istenir ve öğrencinin verdiği yanıtın doğru olup olmadığını bilgisayar kendisine hemen bildirir.

- Bilgisayarlar (renkli grafikler, sesler, hareketli resimler, canlandırmalar, video

gösterileri ve kullanıcıya geri bildirimler vb. sayesinde) öğretime çeşitlilik, canlılık ve niteliği getirir. Bilgisayarların gelişmiş grafik ve ses yetenekleri sayesinde görsel ve işitsel öğrenme ortamları hazırlamak kolaylaşır. Metinler, resimler, hareketlilik ve ses vb. hem bir derse çeşitlilik kazandırır hem de derse ilgiyi çeker. Bu yolla aynı zamanda öğrencilere değişik seçenekler de sunulmuş olur. Öğrenme çok boyutludur.

- Bilgisayarlar, hızlı ve yavaş öğrencilerin kendi hızları doğrultusunda konuları öğrenmelerine olanak sağlar. Hızlı öğrenen bir öğrenci hızı kesilmeden programı baştan sona gözden geçirebilir. Yavaş öğrenen bir öğrenci ise, anlayamadığı bölümleri yeniden gözden geçirebilir ve konuyu iyice öğrenene kadar bilgisayarın başında kalabilir. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci arasında doğrudan bir temas olmadığından öğrencinin bilgiyi aldığı kişiyi arzu ettiği gibi hayal etme şansı doğabilir. Olası psikolojik uyuşmazlıklar yaşanmaz. Böylece sınıf ortamında oluşan güdülenme farklılıklarından kaynaklanan sorunlar ortadan kalkabilir.

- Bilgisayarların sabırları sonsuzdur ve her öğrenciye istediği kadar tekrar olanağı verir. Öğrenci bir dersi dilediği kadar tekrarlayabilir. Bu da, daha derin ve kalıcı öğrenmelere yol açabilir. Bu durum aynı zamanda öğrencide özgüven duygusunu da geliştirebilir. Özellikle sınıf ortamında yavaş öğrenen bir öğrenci istediği kadar tekrar yaparak konuyu öğrenebilir ve bunu bizzat kendisi başardığı için de kendisine olan güveni artar.

- Bilgisayar kullanımı matematik tabanlı derslere olan ilgiyi artırabilir. Tablolar, grafikler kolayca oluşturulabilir. Normalde sıkıcı bulunan konulara ilgi duyulabilir.

- Bilgisayarlar esnektir. Öğrenciler ders saatlerini kendi gereksinim ve olanaklarına göre ayarlayabilirler. Öğrenci zamanını plânlama becerisini bu arada kazanmış olur.

- Öğrenciler herhangi bir konuda yanlış bir iş yaptıklarında hemen mesaj vererek doğruyu bulma yönünde uyarıcı ve yol göstericidir. Bilgisayarların tepki hızı yüksektir ve buna bağlı olarak öğrenme hızlanır. Bilgisayarlar hızlı ve doğru geri bildirimler vererek, öğrencilerin kısa zamanda ve doğru öğrenmelerini sağlar. Eğitim psikolojisi bulgularına göre bir yanlışın önlenmesinin en iyi çaresi onu yapıldığı anda ortaya çıkarmak ve doğrusunu göstermektir. Bilgisayarda öğrenci çok hızlı bir geri besleme alır. Bu da hataların tekrarlanmasını önler.

- Bilgisayar programları kullanıcıya testler uygulayarak, kullanıcının bildiği

konuları atlayarak bir sonraki konuya geçmesine olanak sağlar.

- Bazı bilgisayar programları kullanıcı ile ilgili bir takım bilgileri kaydeder. Böyle bir durumda hem öğrenci kendisi hakkında hem de öğretmen öğrencinin başarı durumu hakkında bilgi edinebilir.

- Bilgisayarlar, öğretmenlere öğrenci sorunlarıyla daha çok ilgilenebilme ve işlerini daha iyi ve verimli yapabilme olanağı sağlamaktadır.

- Bilgisayarlar güvenlidir. Öğrenciler deneyler yaparak neden-sonuç ilişkilerini görebilirler. Deneyleri bilgisayarlarla yapmak hem güvenlidir hem de gerçek deneyde yapılacak harcamaların yapılmamasıyla israf önlenmiş olunur. Bilgisayarlar normalde dünyada yapılması zor ya da sınıf ortamında yapılması olanaksız olan deneyleri zaman kaybı olmadan üstelik çok ucuza mal ederek yapabilme olanağı sağlar.

- Bilgisayarlar daima kullanıma hazır durumdadırlar. Yeter ki kullanıcı hazır olsun. Bilgisayarlar yorulmazlar, sıkılmazlar, dinlenmek için araya (teneffüse) ihtiyaç duymazlar, tatile gitmezler ve sabırlıdırlar. Bu yüzden de bazen bir insandan daha iyi bir öğretici olabilirler.

- Bilgisayarlar ders konularında kavramları ve yetenekleri öğretmeleri yanında öğrencilere bilgisayar okur-yazarlığını da öğretir.

Bilgisayar destekli eğitimin eğitim-öğretim açısından pek çok üstün yanının olması ile birlikte sınırlılıkları da mevcuttur. Bu sınırlılıkları Seferoğlu (2006) şöyle sıralamaktadır:

- Bir öğrencinin bilgisayarın önünde uzun süre kalması, onun sosyal gelişimini ve insanlarla ilişkisini olumsuz olarak etkileyebilir. Bu konuda çok sayıda araştırma olmamakla birlikte, çok uzun süre bilgisayarla çalışıldığında böyle bir durum ortaya çıkabilir. Öte yandan her ne kadar bilgisayar öğrenciye geri bildirim ve olumlu pekiştireçler veriyorsa da, bu bir insanın vereceği ile hiç bir zaman aynı olamaz. Bazı öğrenciler için öğretmeninden, ailesinden veya bir arkadaşından alacağı geri bildirim veya bir pekiştireç çok yüksek derecede bir güdülenme sağlayabilir. Bazı öğrenciler için bilgisayar tarafından sağlanan pekiştireç yeterli olmayabilir ve bazı öğrenciler için ise sadece yanıtlanan bir sorunun doğru olduğunu öğrenmek bile yeterince doyurucu olabiliyor.

- Bilgisayar ekranı bir seferde ancak sınırlı miktarda metin sunabilir ve bu metinlere ulaşmak bazen zor ve sorunlu olabilir. Eğer bir derste çok miktarda metin

(yazılı materyal) kullanılması gerekiyorsa, dersin ders kitaplarıyla veya kılavuz kitaplarla işlenmesi daha uygun olabilir.

- Bir eğitim yazılımı ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun eğer eğitim programı ile uyumlu değilse öğretim açısından fazla değerli olmayabilir. Bu yüzden BDE programla ve öğretim yöntemleri ile bütünleştirirken dikkatli olunmalıdır.
- Eğitimciler BDE konusunda gerekli bilgiye ve deneyime sahip değildirler.
- Eğitimciler ile teknik elemanlar arasında koordinasyon eksikliği vardır.
- Nitelikli yazılımlar bulmak kolay değildir. Bazen iyi veya kötü bir öğrencinin veya öğretmenin öğrenme stiline de bağlı olabilir. Bu yüzden de bir öğrenci veya öğretmen için nitelikli (iyi) olabilecek bir program bir başkası için iyi sayılmayabilir.
- BDE uygulaması pahalı bir sistemdir. Sistem için gerekli olan bilgisayar donanımları ve yazılım programları (paket programlar) pahalıdır.

2.1.3. İnternet

İnternet sözcüğü, "International Network" sözcüklerinin birleşiminden oluşmuş uluslar arası ağ anlamına gelen bir terimdir ve milyonlarca bilgisayarı birbirine bağlayan, dünya çapında bir iletişim ağıdır. İnternet kullanıcıları birbirleri ile haberleşmek için ortak bir anlaşma dili kullanırlar. Bu TCP/IP (Transmission Control Protokol/İnternet Protokol) adı ile bilinen bir protokoldür. Bu protokol sayesinde donanım ve yazılımdan bağımsız olarak bilgisayarlar arası iletişim mümkün olur (Aşkar ve Altun, 2006).

İnternet, kullanıcılarına pek çok avantaj sağlamaktadır. Aşağıda İnternet'in sağladığı avantajlardan bazıları belirtilmektedir:

- Başkalarına elektronik posta ile ileti gönderebilirsiniz.
- Meslektaşlarınızın yaptıkları çalışmalara ulaşabilirsiniz.
- İnternet üzerinden bir kursa yazılıp uzaktan eğitim alabilirsiniz.
- -Kendi ders bilgileriniz ve materyallerinizi öğrencilerinizin ve meslektaşlarınızın erişimine açabilirsiniz.
- Arkadaşlarınızla ve yakınlarınızla sohbet edebilirsiniz.
- Filmlerin tanıtım görüntülerini izleyip, akşam gideceğiniz filmi seçebilir, biletinizi satın alabilirsiniz.
- Alışveriş yapabilir ve evinize teslim edilmesini sağlayabilirsiniz.

- Pasaport başvurusunda bulunabilirsiniz.
- Her türlü banka işlemlerinizi gerçekleştirebilirsiniz.
- Başka okulların öğrencileri ile ortak projeler yürütülebilirsiniz.
- Başkalarıyla oyun oynayabilirsiniz (Aşkar ve Altun, 2006).

Pek çok açıdan avantaj sağlayan İnternet'in elbette eğitim-öğretim açısından da pek çok avantajı vardır. İnternet sayesinde eğitimde hem içerik açısından, hem de öğrenme-öğretme ortamları açısından büyük gelişmeler yaşanmıştır (MEB, 1999). İnternet aracılığıyla pek çok bilgi kaynağına anında ulaşılabilmekte ve öğrencilerin hizmetine sunulabilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi esnasında öğretmenlerin öğrencilerin göstermesi gereken bir materyal veya belge eğitim-öğretim ortamında mevcut olmasa bile İnternet aracılığıyla bu materyal veya belgeye ulaşılabilir. Öğrencilerin konuları somut olarak öğrenmelerini sağlayan İnternet, öğrencilerin derse karşı ilgisinin artmasında da etkin bir rol oynamaktadır.

2.1.4. Web 2.0

1991 yılında Sir Tim Berners-Lee tarafından önerilen ve uygulamaya dönüştürülen WWW (World Wide Web) bilgisayar ağının keşfi, İnternet uygulamalarında kırılma noktası olmuştur. Günümüzde oldukça geniş kullanıcı ağına sahip olmasından ya da diğer İnternet uygulamalarının da Web ortamında sunulabilmesinden kaynaklanıyor olsa gerek, bu iki kavram sık sık birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Aşkar ve Altun, 2006). İnternet, milyonlarca bilgisayarı birbirine bağlayan bir iletişim ağı iken, Web ise görüntülenebilir sayfaların linkler aracılığıyla birbirlerine bağlandığı ağdır.

Son zamanlarda İnternette bazı değişimler göze çarpmakta ve yeni uygulamalar görülmektedir. 2004 yılında yapılan O'Reilly ve MediaLive International tarafından organize edilen, Web dünyasının başını çeken önemli şirketlerin de (Google, Yahoo, Amazon, Ebay vd.) katıldığı konferansta "Web" in geleceği masaya yatırılmış ve varılan ortak görüşte son yıllarda yaşanan gelişmeler ve eğilimlere bir tanım aranmıştır. Bu konferans neticesinde ortaya yeni bir kavram atılmıştır ve bu kavrama "Web 2.0" denmiştir. (O'Reilly, 2005).

Web 2.0, 2004'de O'Reilly Media tarafından kullanılmaya başlayan bir sözcüktür ve ikinci nesil İnternet hizmetlerini tanımlamaktadır. İkinci nesil İnternet hizmetleri ise

bloglar, vikiler, RSS ve folksonomilerdir. Tim O'Reilly (2005)'e göre Web 2.0'ın tanımı kısmen şöyledir: "Web 2.0 bilgisayar endüstrisinde İnternet'in bir düzlem olarak ilerlemesiyle bir işletme devrimi olup bu düzlemin kurallarını başarı için anlamaya çalışmaktır. Bu kuralların başlıcası şudur: Ağ etkilerini daha çok insanın kullanabilmesi için programlar kurmak."

Web 1.0'da okuyucu olan kullanıcılar sadece İnternet sayfalarında yer verilen bilgiye izin verildiği kadar ulaşabilme imkânına sahipti ve Web sayfalarında herhangi bir değişiklik yapma imkânı yoktu. Bu anlayış Web 2.0'la değişmiş ve Web sayfasına katkıda bulunan ve bilgiyi oluşturan bir kullanıcı profili ortaya çıkmıştır. Sitelerin içeriklerinin sadece site sahipleri tarafından belirlenmesi dönemi ortadan kalkmış ve herkesin katılımına izin veren kolektif siteler ortaya çıkmıştır. Böylelikle Webden bilgi almakla birlikte Webe bilgi kazandırma imkânı doğmuştur.

Tablo 1'de Web 1.0 ve Web 2.0'ın site ve başlıklar açısından değerlendirilmesi yer almaktadır (Dalcı, 2007):

Tablo 1. Web 1.0'da Ön Plana Çıkan Sitelerin ve Başlıkların Yeni Dönemdeki Karşılıkları

Web 1.0		**Web 2.0**
DoubleClick	->	Google AdSense
Ofoto	->	Flickr
Akamai	->	BitTorrent
mp3.com	->	Napster
Britannica Online	->	Wikipedia
Kişisel Web sitesi	->	Bloglar
Sakınma	->	upcoming.org ve EVDB
Alan Adı Spekülasyonu	->	Arama motoru optimizasyonu
Sayfa görüntüleme	->	Tıklama üzerinden ücretlendirme
Ekran parçaları	->	Web servisleri
Yayınlama	->	Katılım
İçerik yönetim Sistemleri	->	Wikiler
Klasörler (taksonomi)	->	Etiketleme (folksonomi)
Yapışkanlık	->	Dağıtım

Web 2.0'ın eğitimde kullanımına ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Zira derslerde forum sayfaları, bloglar, videobloglar gibi Web 2.0'ın çeşitli başlıkları kullanılmaya başlanmıştır. Tüzün (2007) Programlama Eğitimi'nde "Yenilikçi İnternet Teknolojileri (blog, tartışma listesi vs.)"ni kullanmış ve öğrencilerini görüşlerini

almıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerde Web 2.0 araçlarının kullanımına karşı olumlu bir tutum besledikleri ve fayda gördüklerini ifade etmişlerdir.

2.2. Webquest (Web Macerası)

Öğrencilerin İnternet üzerinden ders çalışabilmelerine ve eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmelerine imkân veren pek çok sistem üzerinde çalışılmaktadır. Bunlardan biri de İnternet destekli yöntemlerdir. Cabı (2007)'nın İnternet projeleri olarak ele aldığı bu yöntemlerde, okul veya öğretmen tarafından dersin nasıl plânlanacağı, senaryolarda bulunması gereken öğeler, öğrencilere yönergeler, kaynak adresler, okulların birbiriyle nasıl ilişki kurmaları gibi bilgiler bulunmaktadır.

İnternet'e bağlı bir sınıf ya da laboratuvar kullanma imkânına sahip veya İnternet'i ders ortamı içerisinde kullanmak isteyen öğretmenler İnternet projelerinden yararlanabilmektedir. İnternet projelerinin uygulanacağı derslerin bilgisayar dersi olması önemli değildir. Ders içinde bilgisayar becerileri bir araç olarak kullanılmaktadır. İnternet üzerinden araştırılarak bulunacak bilgiler de ek öğrenme malzemesi olarak algılanmaktadır (Cabı, 2007).

İnternet destekli yöntemler, pek çok alana yönelik hazırlanabilir. Cabı (2007)'ya göre bu yöntemler şu eğitim hedeflerine yöneliktir:

- Bilgisayar okuryazarlığı, temel İnternet kullanımı,
- Araştırma becerileri,
- Problem çözme,
- Soru sorma,
- Sorunları gerçek hayatla ilişkilendirme,
- Kendini iyi ifade edebilme,
- İletişim ve dil becerilerini geliştirme,
- İşbirliğine dayalı eğitim,
- İş vermek, iş bitirmek, organizasyon becerileri, zamanı verimli kullanma,
- Değerli bilgiyi değersiz bilgiden ayırma,
- Küresel perspektifleri anlama,
- Tek doğru olamadığını kavrama,
- Kendi kültürünü anlatabilme tanıtabilme,
- Karşılaştırma yoluyla kendi kültürünü daha iyi anlama,

- Üretken olma ve dünyaya yararlı bilgiler sunabilme.

İnternet temelli öğrenme yöntemlerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Webquest,
- Dloba Learn,
- Net Days,
- World Links.

İnternet tabanlı öğretim yöntemi olan Webquest (Web Macerası) 1995 yılında San Diego State Üniversitesinden Bernie Dodge tarafından ortaya konmuştur. Daha sonra aynı üniversitede görev yapan Tom March'ın katkılarıyla geliştirilen Webquest İngilizce Web (ağ) ve quest (sorgulama) kelimelerinden türetilmiştir. Webquest kelimesine Türkçede şu isimler verilmiş ve bu isimlerle kullanılmaya başlanmıştır:

1. Ağ Araştırması
2. Web Sorgusu
3. Web Macerası
4. Ağ Sorgulaması

Üzerinde pek çok araştırma yapılan Web Maceralarını Türkçede en iyi karşılayan kelimenin "Web Macerası" olduğu kanaatindeyiz. Çünkü Web Maceraları sadece bir araştırma veya sorgulama faaliyetleri ile sınırlı değildir. Web Maceraları pek çok yöntemi bir araya getirerek üst düzey düşünme becerilerine hitap etmektedir.

Web Maceraları, 1993 yılında Mosaic tarayıcının ortaya çıkarılması, eğitimde kullanılması ile ve popüler olmaya başlayan İnternet'in bir formu olarak kullanılmaya başlanmıştır (Jones, 2004). Kullanılmaya başlandığı tarihten itibaren Web Maceraları üzerinde sürekli araştırmalar yapılmış ve bu süreçte geliştirilmeye çalışılmıştır. Popüler İnternet arama motoru, Google 23 Mart 2002'de "Webquest" terimi hakkında 207.000 sayfa bulmuştur (Fiedler, 2002). 2005 tarihinde ise Google, "Webquest" terimi hakkında 664.000 sayfa bulmuştur (Barack, 2005). Bugün (08.06.2009) itibariyle bu sayı 1.780.000'dir.

San Diego State Üniversitesinin Web Macerası sitesinin ana sayfasını 1998'den beri iki milyondan fazla kişi ziyaret etmiş, bununla birlikte bunların bir milyonu yaklaşık bir yıl içinde sayfayı ziyaret etmişlerdir (Dodge, 2002). Webquest sayfası tarafından oluşturulan Web istatistiklerinde 2002 Mart sırasında sitenin ziyaret edilme ortalaması 4439'dur. (Nedstat, 2002). 25 Şubat 2004 tarihi itibariyle San Diego Devlet

Üniversitesindeki Webquest ana sayfası başlangıç yılından itibaren 5,4 milyondan fazla ziyaretçi almıştır (Strickland, 2005).

Ortaya konduğu tarihten itibaren pek çok ülkede üzerinde araştırma yapılan Web Maceraları pek çok projenin de ortaya konmasına aracı olmuştur. Günümüz çağdaş eğitim anlayışına uygun bir yöntem olan Web Macerası pek çok platformda da ödüle layık görülmüştür. Web Macerası, Erken Çocukluk Grubu (Early Childhood Group), İstisnai Çocuklar (Exceptional Children) ve Delaware Eğitim Bölümünden 1999 proje fikir (Project IDEA) ödülü almıştır.

ERIC veritabanında 1995 yılından bu yana "Webquest" hakkında 49 makale yayınlanmıştır (MacGregor ve Lou 2005). Bugün (08.06.2009) itibariyle ERIC veritabanında "Webquest" hakkında 91 makale bulunmaktadır. Bu veriler Web Maceralarının gittikçe üzerinde çalışılan bir yöntem olduğunu ve günümüz eğitim-öğretim faaliyetleri açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koyması açısından dikkat çekicidir.

Web Maceralarının ne olduğuna yönelik pek çok tanımlama yapılmıştır. Temelde birbirine benzeyen bu tanımlar, bazı açılardan da değişiklik göstermektedir. Web Maceralarını ortaya koyan kişi olan Dodge (1995), Web Macerasını, "İnternet tabanlı öğrenme görevleri organize eden bir yaklaşım" ve (1997) "öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde çalıştıkları ve kullanacakları bilginin bir kısmını veya tamamını İnternet'ten edindikleri, bir öğrencinin zamanını en iyi şekilde kullanımı için tasarlanmış olan araştırma odaklı veya araştırmaya dayalı aktivite" olarak tanımlamıştır.

Summerville (2000), Web Macerasını "öğretmenlerin hazırladığı ve öğrencilerin İnternet'te gezinti yaparak bilgi edinmelerine imkân veren alternatif bir yaklaşım" şeklinde tanımlamaktadır.

Tom March (2000), Web Macerasını " gerçek dünya bağlamında fikirleri test eden ve birlikte çalışmayı motive etme yolunu tercih eden, karmaşık bir konu üzerinde anlam inşa etmede öğrencilere izin veren bir yapı" ve (2003),"İnternet'te gerekli kaynaklara bağlantı sağlayan; yeni öğrenilmiş bilgileri daha ayrıntılı bir öğrenmeye dönüştüren; kişisel uzmanlık gelişimi, araştırma ve sorgulama faaliyetlerinde öğrencileri motive eden güvenilir bir öğrenme yapısı" olarak tarif etmektedir.

Kelly (2000) Web Macerasını "öğrenciler için belirli bir amaç ve önceden seçilmiş İnternet bağlantıları ile aktif world wide web sayfası biçiminde öğretmen yaratıcılığını ortaya çıkan bir ders planı" olarak tanımlamaktadır.

Hall (2001) ise Web Macerası yöntemini "öğrencilerin araştırma ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek için çevrimiçi yöntemler kullanılan bir ders etkinliği" olarak tanımlamaktadır.

Halat ve Jakubowski (2001)'ye göre Web Macerası "öğrencilerin bir faaliyet veya duruma aktif olarak katıldığı ve kaynak olarak İnternet'in kullanıldığı yeni bir bilgisayar-tabanlı öğrenme ve öğretme modeli"dir.

Patterson ve Pipkin (2001)'e göre Web Macerası, "öğrencilerin öğrenme ortamında bir kılavuz olarak yeni bilgi edinmelerine yardım eden ve düzensiz İnternet kaynaklarını organize eden etkili bir yöntem" dir.

Sunal ve Haas (2002) göre, Web Macerası "bilgisayar tabanlı materyalleri, İnternet ve diğer mevcut kaynakları içeren, öğrencilere yönelik problem çözme aktiviteleridir."

Lipscomb (2003) Web Macerasını " online kaynaklarla öğretmen ve öğrencilerin kendi yeteneklerinin etkileşimini sağlayarak popülerlik kazanan bir yöntem" olarak tarif etmektedir.

Leahy ve Twomey (2005) Web Macerasını "bir kaynak olarak İnternet'i kullanarak işbirlikçi rol-oyun durumlarında öğrencilerin çalışmalarına izin veren bir yapı" olarak tanımlamışlardır.

Hassanien (2006) Web Macerasını "interaktif bir öğrenme yolculuğunda öğrencilere yardımcı olan heyecan verici bir araç olarak " ifade etmiştir.

Halat (2007) ise Web Macerasını "bir çeşit bilgisayar tabanlı öğrenme ve öğretme modeli" olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımları dikkate aldığımızda Web Macerasının tanımını "öğrencilerin İnternet'i bir kaynak olarak kullandıkları, özellikle üst düzey düşünme becerilerine hitap eden, öğrencilerin sonunda bir ürün ortaya koydukları ve öğrencilerin sınıf ortamı dışında da bireysel veya işbirlikçi olarak çalışmalarına imkân tanıyan bilgisayar ve İnternet tabanlı öğretim ve değerlendirme yöntemi" şeklinde yapmak mümkündür.

Oliver'a göre (2000) doğru bilgi, Web siteleri aracılığıyla araştırma tabanlı ve yapılandırmacı öğrenimi destekleyen ortamlarla öğrencilere kazandırılabilir. Bu ortamları sağlamada en başarılı yöntemin Web Macerası olduğunu söyleyebiliriz. Web Maceraları ve çoklu ortam (multimedya) teknikleri arasında güçlü bir bağlantı olması, eğitimde İnternet'in kullanımı için önemli bir fırsat sunar (Gorghiu ve diğerleri, 2005). Web Maceraları eğitim-öğretime pek çok kolaylık sağlar. Özellikle yapılandırmacılık anlayışı ile ortaya çıkan öğrenci merkezli öğrenmede etkin rol oynar. Hem sosyal hem de fen bilimleri alanları için Web Maceraları uygulanabilinir. Sosyal bilimlerde fen bilimleri alanına oranla uygulamak daha kolay olduğu söylenebilir. Sunal ve Haas (2002) Web Macerasının sosyal bilimler eğitiminde, öğrencilerin çeşitli içerik alanlarındaki ilgilerini birleştirerek öğrenmelerini daha aktif bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için fırsat sağladığını dile getirirken; Vanguri ve diğerleri (2004) özellikle sosyal bilimler eğitiminde Web Macerasının başarıyla uygulanmasının genel kavramların öğreniminde kolaylık sağladığını ve aktif öğrenme yoluyla öğrencinin öğrenmelerinin arttığını ifade etmişlerdir. Web Maceralarında öğrenciler kendi kendilerine öğrenme gerçekleştirebilmektedirler. Seamon (2001) Web Macerası ile öğrencilerin kendi öğrenmesini inşa etmede yeteneğini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu sayede öğretmenler, Web Macerasını kullanarak, öğrenenlerin üst düzey düşünme içinde olduğu, bilgisayardan ayrı olarak tartışabildiği ve bilgisayarla geçirdiği sürenin değerlendirildiği yapılandırılmış öğrenme etkinliği için destek ve yönlendirme sağlayabilir (Dodge, 2001). Web Maceraları, eğitim-öğretim müfredatları ile iç içe olarak hazırlanabilen bir yöntemdir. Müfredatta yer alan konularla ilgili olarak konuların pekiştirilmesinde veya önceden bilgi sahibi olunmayan konular hakkında bilgi edinme amacıyla Web Macerası hazırlanabilmektedir. Web Maceraları bir müfredatı güçlendirdiği gibi ve bir sınıf ortamını da canlandırabilir. Dikkatli planlama ile önemli konular hakkında tartışma, problem çözme ve hayal gücünü kullanmaya teşvik etmede bu güçlü aracı kullanmak, öğretmen ve öğrencilerin yaratıcı ve üretken olmalarına imkân verir (Yoder, 1999). Web Macerası yöntemi, içerisine pek çok eğitim yöntem ve tekniği katılarak daha da zengin hale getirilebilmektedir. Web Macerasının kullanımı İnternet'teki bilgileri kullanma, işbirlikçi öğrenme ve aktif öğrenmeyi teşvik etmede bir alternatif olarak görülmektedir (Lara ve Repáraz, 2005). Bu yöntemle üst düzey düşünme becerileri derse dâhil edilebilir ve Web Maceraları, temel becerileri uygulama,

problem çözme ve araştırmalarda küçük grup aktiviteleri veya bağımsız olarak çalışmak için hazırlanabilir (Kelly, 2000).

Tomlinsons (2000) öğrenme işlemlerinin farklılaştırılmasında dört unsurun önemli olduğuna dikkat çekmiştir: İçerik, süreç, ürün ve öğrenme çevresi. Web Maceraları bu dört unsurun günümüz eğitimine uyarlanmasında etkin rol üstlenir. Geleneksel eğitim, özellikle günümüzün hızla değişen bilgi dünyasında oldukça gerekli olan öğrenme becerileri ve eleştirel düşünmeden çok öğrenenin itaatini geliştirdiği için ve çok planlanmış olduğu için sık sık eleştirilmektedir. Geleneksel eğitimde, öğrenciler neyi, nasıl öğrenecekleri ve yeterli öğrenip öğrenemedikleri hususunda öğretmenlerine bağımlıdırlar. Öğrenciler bir konu hakkında bilgi edinmek için dersi dinlemeli, ders kitabını okumalı ve öğretmenin verdiği ders ile ilgili bir görevi tamamlamalıdır. Bu tip öğrenmede öğrencilerin ek kaynaklara bakma ve kaynakları verilen görevler için uygun ve yeterli olup olmamalarına bakma gereksinimleri yoktur. Web Maceralarında yer alan içerik ve süreç geleneksel eğitimden tamamen farklıdır. İnternet tabanlı bir yöntem olarak Web Macerasının geleneksel eğitimden farkı, genellikle öğrenci merkezli olması ve özel görevleri tamamlamak için tasarlanmayıp, çeşitli gerçek kaynakları kullanarak açık uçlu öğrenmeyi amaçlamasıdır. Web Macerası öğretim yöntemi, özellikle Webde birçok kaynağa bilgisayarın faresine tıklanarak kolayca ulaşılmasını sağlar.

Kaynak tabanlı öğrenme geleneksel öğretimden birkaç açıdan farklılık gösterir (Hill & Hannafin, 2001). Web Maceralarında öğrenciler zengin İnternet kaynaklarını belirli görevler dâhilinde kullanırlar ve bunun sonucunda ortaya bir ürün koyarlar. Bu ürünler sunular, videolar, siteler gibi günümüz eğitim anlayışına uygun çağdaş eğitim materyalleri olabilir. Bununla birlikte Web Macerasında öğrencilere verilen görevler bir rapor yazma, bir sunum verme, bir anket doldurma ve bir Web site oluşturma gibi somut biçimler alabilir. Görevler, basit, kısa süreli, dolaysız (online menüden bir yemek sipariş etme) veya daha karmaşık ve uzun süreli (yurtdışında bir üniversitede bir dönem planlama) olabilir (Jones, 2004). Web Maceralarının gerçekleştirilmesi ve tamamlanması için geleneksel sınıflara ihtiyaç yoktur ve İnternet erişiminin mümkün olduğu her yerden Web Maceraları gerçekleştirilebilir.

Genel olarak Web Macerası literatürde Webquest olarak yer almasına rağmen, bazı araştırmacılar çalıştıkları alanla ilgili olarak Web Maceralarına değişik isimler de vermişlerdir. Talenquest, Biowebquest, Techquest, Marketing Webquest gibi isimler

verilen Web Maceraları temel olarak birer Web Maceralarıdır ve kendi alanlarına özgü olarak bu isimler verilmiştir.

Ouyang ve Hayden (2006) tarafından oluşturulan Techquest, çoğunluğunu İspanyol kız öğrencilerin oluşturduğu öğrenci grubuna matematik öğretmek için tasarlanmıştır. Her TechQuest projenin geliştirilmesinde 5 aşama vardır: Planlama, hazırlık, üretim, tanıtım ve mükemmellik.

Jones (2004) tarafından tanıtılan Talenquest, Hollandaca dil öğretimi için tasarlanmıştır. Hollanda projesi Talenquest, dil öğreniminde kullanmak için tasarlanan Web Macerasının oluşturulması için konunun ana noktalarının meydana çıkartıldığı yararlı olarak gelişen bir projedir. Bu projeye göre görev, hedef dilin kullanımını yükseltmeli, ana dili konuşanlar tarafından kullanılan gerçek materyallerin bazı türlerini kullanmayı gerektirmeli, son ürünün üretimi için anlamlı mesajlar içermelidir. Bu vurgu, öğrencilerin gerçek ilgilerinin bir sınırsız görevin başarısında dilin esnek kullanım ve yaratıcılık üzerine koymasını sağlar. Talenquest projesinin amacı, gerçek dünya ile ders kitaplarının eskileşmiş içeriğini, beceri düzeylerinin bir türünü kullanımı için tasarlanan dinamik içeriği değiştirmektir.

Burke ve diğerleri (2003) tarafından oluşturulan Biowebquest, biyoloji eğitiminde araştırma tabanlı bir Web Macerası modeli olarak tasarlanmıştır. Oluşturulan Web Macerası 2002 yılında geleneksel yöntem ile Web Macerası yönteminin karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda Biowebquest, Web Macerası öğretim yönteminin geleneksel eğitim yöntemlerine oranla daha başarılı olmasında etkili olmuştur.

Sautter ve diğerleri (2000) tarafından oluşturulan Marketing Webquest ise deneysel öğrenme teknikleri üzerinde teknolojinin etkisini gösteren yenilikçi bir öğrenme aracı olarak tasarlanmıştır. Bu Web Macerasının amacı, problem çözme becerileri ve İnternet tabanlı bilginin pratik faydalarıyla deneysel öğrenmenin pedagojik avantajlarının birleşmesine fırsat sağlamaktır. Bu Web Macerası ile araştırmacılar, New Mexico Devlet Üniversitesi Pazarlama bölümü üzerinde araştırmalarını gerçekleştirmişler ve bu Web Macerasının pazarlama eğitimine büyük kolaylıklar getirdiğini tespit etmişlerdir.

March (2004), Web Maceralarında bulunması gereken özellikleri dile getirmiştir. Bu özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

- Web Macerası yapılandırmacılık anlayışına uygun bir öğrenme yapısıdır.
- Web Macerası World Wide Web üzerinde gerekli kaynaklara bağlantılar kurar. Dolayısıyla öğrenciler sadece ansiklopedi özetleri, ders kitabı özetleri, kelime arama ve boyama kitapları değil, farklı bakış açılarına sahip, çağdaş, içeriksel, zengin medya ve interaktif olabildikleri kaynakları kullanmaktadırlar.
- Web Maceralarında öğrencileri araştırmaları için motive eden bir orijinal görev yer alır.
- Web Maceralarında bir merkezi, açık uçlu soru yer alır. Web Maceralarında açık uçlu soruların yer almasının sebebi öğrencilerin daha fazla öğrenmek için daha fazla çaba göstermesidir.
- Web Maceraları bireysel uzmanlık geliştirmede etkilidir.
- Web Maceralarında öğrenciler bir takım içinde bir rol üstlenir, böylelikle çoklu bakış açısına sahip olur.
- Web Macerası, öğrencilerin araştırmalarında zengin tematik ilişkiler görmesini ilham eder, kendi metabilişsel süreçlerini yansıtmalarını ve öğrenmenin gerçek dünyada kolaylaşmasını sağlar.

John Keller (1983) öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için öğrenci istekliliğini sağlayan Motivasyonel ARCS (Attention, Relevant, Confidence, Satisfaction) Modeli'ni sunmuştur. Web Maceraları da bu ARSC modelinin filtresinden geçmelidir: "Bu aktiviteler öğrencinin dikkatini çekiyor mu?","onların ihtiyaçları, ilgi alanları ya da amaçlarına uygun mu?", "görev öğrenenlerin başarıya ulaşmasında güven verebiliyor mu?", son olarak, "öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra kendi başarılarından memnun oluyorlar mı?" (March, 2004).

Web Maceraları, pek çok yöntem ve tekniği bünyesinde barındırabilecek bir kapasiteye sahiptir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için kullanılan stratejilere Web Maceralarında da sık sık rastlarız. Web Maceralarında yer alan ana stratejileri March (2004) şu şekilde sıralamaktadır:

- *Motivasyon Teorisi*
- *Sorgulama - Şema Teorisi*
- *Yapılandırmacılık*
- *Farklılaştırılmış Öğrenme*
- *Yerleşmiş Öğrenme*

- *Tematik Öğrenme*
- *Otantik Değerlendirme*
- *Açık Metabilişsellik*
- *Öğrenci Merkezli Psikolojik İlkeler*

Web Maceraları oluşturulurken ve iyi bir Web Macerası hazırlanması için 3R (Real Rich, Relevant) özelliğine dikkat edilmelidir (March, 2000). Bu üç özelliğe sahip Web Maceraları zengin kaynak ve süreçlerle donatılmış, gerçek dünyada var olan problemlere ilişkin görevler düzenlenmiş ve kazandırılmak istenen konunun amacına uygun olarak hazırlanmıştır. Bu da Web Maceralarının daha verimli olmasında etkin rol oynamaktadır.

Farklı eğitim düzeyleri ve konu alanlarında kullanılmak üzere hazırlanan Web Maceraları İnternet üzerinde yer almaktadır. Birçok site çeşitli alanlara yönelik örnek Web Maceraları yayınlamakta ve İnternet kullanıcılarının hizmetine sunmaktadır. Bu sitelere giren kullanıcılar hem bu site üzerinde yer alan Web Maceraları ile eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilir hem de bu site aracılığıyla başka Web Maceralarına yönlendirilebilirler. Öğretmenler öğrencilerine başkaları tarafından geliştirilen Web Maceralarını seçebilir veya kendi Web Maceralarını geliştirebilirler (Young ve Wilson, 2002).

Ezell ve diğerleri (2003) Web Maceralarının farklı eğitim düzeylerinde ve çeşitli alanlarda geliştirilebileceğini dile getirmiştir. Ayrıca Web Maceralarının sıklıkla öğretim ve eğitim kalitesini yükseltmek için kullanılan bir teknolojik araç olduğunu savunmaktadırlar. Bununla birlikte Web Maceraları disiplinler arası ya da tek bir disiplin için de tasarlanabilir (Strickland, 2005; Zheng ve diğerleri, 2005).

2.2.1. Web Maceralarının Yapısı

Üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmek üzere tasarlanan Web Maceraları ile ilgili literatür tarandığında genel olarak Web Maceralarının 6 adımdan oluştuğu veya oluşması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Dodge 1995/1997; Yoder, 1999; Ouyang ve Hayden, 2006; Young ve Wilson, 2002; MacGregor ve Lou, 2005; Kahl ve Berg, 2006; Sandars, 2005; Kelly, 2000; Zheng ve diğerleri, 2005; Strickland, 2005; Fiedler, 2002; Jones, 2004). Web Maceralarında yer alan adımlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Giriş (introduction)
- İşlem /görev (task)
- Süreç (process)
- Bilgi kaynakları (resources)
- Değerlendirme (evaluation)
- Sonuç (conclusion)

Web Maceralarında yer alan 6 adım belli başlı özellikler taşımaktadır. Bu özellikler dikkate alınarak adımlar tek tek tasarlanır ve Web Maceraları meydana getirilir. Dodge (1997) Web Macerasının etkili olması ve amacının anlaşılabilmesi için bu 6 adımın mutlaka olması gerektiğini dile getirmiştir. Bu kısımda Web Maceralarının yapısını oluşturan 6 adımın özellik ve işlevlerine değinmek yerinde olacaktır:

1. Giriş: Web Maceralarının ilk adımı olan bu bölümün amacı, Web Macerası hakkında genel bir bilgi vermek, konuya genel bir giriş yapmak, Web Macerasını tamamlayacak olanlar için gerekli ön bilgiyi sağlamak, Web Macerasını tamamlayacak olanları araştırma ve soruşturma yapmaya hazırlamak ve konuya ilgilerini çekerek onların motivasyonunu sağlamaktır. Bu bölümde öğrencilere Web Macerası süresince nelerle karşılaşacağı bildirilir, öğrencilerin derste yapacağı aktiviteler, etkinlikler ve araştırmalar hakkında bilgi verilir. Genellikle bu bölümde yapılacak çalışmalar öğrenenlere ilginç bir senaryo çerçevesinde sunulur. Bu yüzden öğrenciler senaryo dâhilinde üstlenecekleri roller hakkında bu bölümde bilgilendirilmelidir. Öğretmenlerin hayal gücünün ön plana çıktığı Web Maceraları için öğretmenler sınırsız fikir ve konu üretebilir (Yoder, 1999). Kelly (2000)'e göre bu bölüm dersin arka planında yer alan bilgilere genel bir bakış sağlamalıdır. March (1998) bu adımda öğrenenlere açık uçlu, temel bir soru sorulmasının Web Maceralarının kritik bir yönü olarak ele almış ve daha sonra öğrencilere önemli bir soru sorulmasının öğrenenlerin performanslarının artmasında teşvik edici olacağını dile getirmiştir (March, 2000). Kısacası bu adım, öğrenciyi konuya ve kendisini nelerin beklediğine yönlendirmeli, farklı fikir, anlatım ve yöntemlerle öğrencinin ilgisini uyandırmalı, durumu ortaya koymalı ve duruma ilişkin ön bilgi sunmalıdır (Dodge,1997).

2. İşlem/Görev: Bu adımda konuyla ilgili neler yapılacağı hakkında bilgi verilir ve öğrenenlere verilecek olan görevler ve roller tanıtılır. Bu adımda öğrenenlere Web Macerası süreci içerisinde gerçekleştirecekleri görevler verilir. Starr (2000), görevin

yetişkinlerin kendi işlerinde yaptıkları şeylerin küçültülmüş bir versiyonu olduğunu ifade etmiştir. Dodge (1997) görevlerin yapılabilir, ilginç, güdüleyici, özgün ve öğrenci tarafından yönlendirilebilir olması gerektiğini ifade etmiştir. Dodge (2002), Web Macerasında verilebilecek görevleri,

- *Kendini ifade etme işlemleri*
- *Derleme işlemleri*
- *Gizemli işlemler*
- *Gazetecilikle ilgili işlemler*
- *Tasarım işlemleri*
- *Yaratıcı ürün işlemleri*
- *Ortak karar verme işlemleri*
- *İkna etme işlemleri*
- *Kendini sorgulama işlemleri*
- *Yargılama işlemleri*
- *Analitik işlemler*
- *Bilimsel işlemler* olmak üzere 12 başlık altında toplamıştır. Strickland (2005)'a göre işlem bölümünde öğrenciler "sayfayı oku-soruları cevapla" dışındaki aktivitelere ulaştırılmalıdır. Yoder (1999) çağdaş dünyanın sorunları, tarihin değerlendirilmesi, ürün oluşturma, günlük yaşam ile ilgili işler ve hayal gücünü harekete geçirme gibi beş kategoriden birinin görev olarak düşünülebileceğini önermektedir. Sandars (2005) öğrenenlere verilecek görevlerin çözülecek bir problem, yazılacak bir özet veya bir dizi soruyu kapsayabileceğini ifade ederken; Fiedler (2002) verilecek görevlerde sunum, sergi, tartışma veya oyunların yer alabileceğini dile getirmiştir. Young ve Wilson (2002) 'a göre Web Macerasının özünde problem çözme vardır ve bunun için bu bölüm bir problemi ele almalıdır. İşlem bölümünü problem tabanlı öğrenme ünitelerindeki problemlerle özdeşleştiren Young ve Wilson (2002) sorun ya da çatışmaların Web Macerasında yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Elbette görev bölümünde istenecek ürünler bunlarla sınırlı değildir. Öğrencilere video hazırlama, çeşitli türlerde metin yazdırma, çevrimiçi etkinlikler yapma vs. gibi görevler de verilebilir. Dodge (2002)'a göre bu bölüm Web Macerasının en önemli parçasıdır ve öğrencinin tüm enerjisini kullandığı ve aynı zamanda tasarımcının da odaklandığı

bölümdür. Dodge (2002) iyi tasarlanmış bir işlemin en önemli özellikleri olarak da yapılabilir olmasını ve üst düzey düşünme becerileri gerektirmesini sıralar.

3. Süreç: Bu adımda öğrenenlerin Web Macerası süresince hangi araçları, hangi yöntemleri ne kadar sürede kullanacakları, görevler yerine getirilirken hangi aşamalardan geçileceği, öğrenenlere verilen rollerin neleri kapsadığı ve bu rollere uygun olarak nasıl çalışmaları gerektiği detaylı bir şekilde anlatılır. Öğrencilere verilen görevler ve bu görevleri yerine getirilmesi için verilen talimatlar açık, anlaşılır, sade ve öğrencinin seviyesine uygun olarak düzenlemelidir. Bu bölümdeki basamaklar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutularak artırılabilir. Bu bölümün en önemli özelliklerinden biri de öğrencilerin elde ettikleri bilgileri nasıl düzenleyecekleri konusunda öğrencilere yardımcı olmasıdır. Bunun için öğrencilere rehberlik edecek yönergeler bu bölüme konmalıdır. Fiedler (2002)'e göre süreç bölümünde çeşitli roller ve bakış açıları sunulmalıdır. Böylelikle öğrenciler kendilerine uygun gelen rollere bürünecek veya olay veya durumlara çeşitli açılardan bakma imkânına kavuşacaklardır. Yoder (1999) süreç bölümünde, öğretmenlerin genellikle adım adım ve sık sık numaralandırılmış bir şekilde öğrencilere görevleri konusunda rehberlik etmesi gerektiğini, zamanı yönetmek, verilen roller ve veri toplamak için öğrencilere daha etkili yollar önerebileceğini ifade etmiştir. Young ve Wilson (2002) ise bu bölümde öğrenenlerin işlemi gerçekleştirme yoluna gittiklerini ve burada işbirlikçi takım kurduklarını, ayrıca özel güdümlü faaliyetlerin genellikle bu bölüm içerisinde yer aldığını ifade etmişlerdir. Chandler (2003)'a göre bu bölüm bilginin aranmasından çok bilginin kullanımı odaklı olmalı ve öğrenenlerin zamanını iyi kullandırmak için tasarlanmalıdır. Dodge (1997) bu bölümün açık bir şekilde tanımlanmış işlem adımlarından oluştuğunu belirtirken işlemi başarmak için gerçekleştirilmesi gereken sürecin gözden geçirilmesini sağladığını dile getirmiştir. Bazı Web Maceralarında öğrencilerin ulaşması gereken kaynaklar bilgi kaynakları bölümünde verilirken bazı Web Maceralarında ise bu kaynaklar süreç bölümünde verilmektedir. Yeni geliştirilen Web Maceralarında bilgi kaynakları sürecin altında yer almaktadır (Chatel ve Nodell, 2002). Öğrencilere verilen görevler ve bu görevlere ilişkin kaynakların bir arada verilmesi öğrencilerin çalışmalarına kolaylık getirmektedir.

4. Bilgi kaynakları: Bu adım öğrencilerin araştırmalarında kullanacakları ve Web Macerasını hazırlayanlar tarafından belirlenen İnternet bağlantılarından (link)

oluşmaktadır. Kullanılan siteler Web üzerinde amaçsız gezinmeden kaçındıran siteler olmalıdır (Fiedler 2002). Dodge (1997)'a göre bu bölümdeki kaynaklar Web ortamı dışındaki kaynakları da içerebilir. Yoder (1999) İnternet siteleri haricinde referans kitapları, videolar, bazı yerler ve yararlı olabilecek insanların da çok önemli kaynaklar olduğunu belirtmiştir. Bu bölümde seçilen kaynaklar yüksek kalitede ve hedeflenen yaş grubunun gelişimine uygun olmalıdır (Strickland, 2005). Seçilen sitelerin başka sitelere yönlendirmemesine de dikkat edilmelidir. Yoder (1999) Web sitelerini üç kategoriye ayırmıştır: ticari siteler, ticari olmayan siteler ve bireysel siteler. Ticari sitelerin bilgi bakımından zengin olabileceğini bildiren Yoder (1999) kablolu televizyon, gazete, dergi ve seyahat bilgileri sitelerinin bu kategoriye dâhil olduğunu ve bu sitelerin mevcut kaynakları ilginç kılmakla beraber reklamların öğrencileri başka yöne çekebileceğini veya rahatsız edebileceğini dile getirmiştir. Ticari olmayan siteleri müzeler, okul ve üniversiteler gibi kar amacı gütmeyen kuruluşlar tarafından organize edilen siteler olarak tanımlayan Yoder (1999) bireysel siteleri de bireylerin kendi çabaları ile yapılmış siteler olarak tanımlamıştır. Bireysel sitelerin pek çoğunun, güvenilmez, uygunsuz ve bilgilerinin eski olabileceğini dile getiren Yoder (1999) öğretmenlerin kendi Web Maceraları kapsamına göre her siteyi araştırması ve öğrencilerin de projeleri için bu siteleri kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Web Macerasını tasarlayanlar Web sitelerini araştırmada arama motorlarını da kullanabilirler.

5. Değerlendirme: Öğrencilerin Web Macerası sonucunda raporlar, multimedya sunumlar, dramatik gösteriler gibi ortaya koydukları ürünlerin nasıl değerlendirileceği bu bölümde açıklanır. Bu bölümde öğrenciler, yaptıkları çalışmalar ile ilgili olarak bireysel veya grup halinde değerlendirebilir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde rubrikler (Yoder,1999; Pickett ve Dodge, 2007; Young ve Wilson,2002), kontrol listeleri (Strickland, 2005) veya değerlendirme tabloları kullanılabilir. Değerlendirme araçlarında sonuçların nasıl değerlendirileceği, değerlendirme kriterlerinin neler olduğu belirtilir. Öğrencilere süreç bölümünde verilen görevlere göre düzenlenen değerlendirme bölümü, sürecin her aşamasında ortaya konan ürünlerin değerlendirmesini içermelidir. Dodge (1997) değerlendirme araçlarında yer alan puanlama cetvellerinin süreçte belirlenen görevlerle ile paralellik göstermesi gerektiğini dile getirmektedir.

6. Sonuç: Bu bölümde öğrencilerin Web Macerasını tamamlayarak ulaştıkları müfredat hedefleri belirtilir. Öğrenciler, ne öğrendikleri ve ne başardıklarına ilişkin özet bilgiyi bu bölümde bulabilirler (Dodge, 1997). Genellikle, sonuç bölümü giriş ile bir şekilde ilişkilidir (Fiedler, 2002). Yapı olarak birbirine benzeyen bu iki bölümde öğrencilerin yapacakları çalışmalara ilişkin bilgilerle yaptıkları çalışmaların neticesinde kazanımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Sandars (2005) bu bölümde öğrencilerin kazanımlarına ilişkin bir uyarıcı sorusu yer alması gerektiğini vurgular. Ayrıca bu bölümde, öğrencilerin bilgilerini diğer alanlarda genişletmeye teşvik için özgüven sağlanmalıdır (Dodge, 1997; Young ve Wilson, 2002).

Web Maceralarında temel olarak 6 adım yer almakla birlikte bu adımlara ek olarak araştırmacılar bazı adımların eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Young ve Wilson (2002), Web Macerasına "Sen ne düşünüyorsun? (What do you think?)", "Paylaş ve karşılaştır." (Share and compare) adımlarının eklenmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. "Ne düşünüyorsun?" bölümü öğrencilerin kaynak arama faaliyetlerine başlamadan önce test edilmesini sağlarken, ilk anlamalarını kullanmalarını ve değerlendirmeleri için fırsat tanır. Web Macerasının ikinci adımında ilk olarak işlemle tanışan öğrencilere problem hakkında mevcut bilgi ve anlayışlarına dayanarak olası çözümler önermeleri için bir şans verilir. "Ne düşünüyorsun?" bölümü, takım üyelerinin araştırma konusuyla ilgili ilk bilgilerini birleştirmesini ve araştırma için bir temel olarak kullanılabilmesini sağlar. Young ve Wilson (2002) Web Macerasına bu adımı eklemenin özel avantajları olduğundan bahsetmektedir. Bu avantajların ilki, problem veya işlem çözümleri hakkında olası çözümleri teker teker söylemeleri için öğrencilere izin vererek, öğretmen ve öğrencilerin her ikisinin de öğrencilerin mevcut bilgilerini tanıyabilmesidir. İkincisi, bir çözümdeki bu ilk durumun öğrencilerin Web Macerası süresince kavramsal gelişimlerini karşılaştırabilmelerine karşı bir referans sağlamasıdır. Üçüncüsü ise, öğrencilerin takımlarının diğer üyelerinin düşüncelerini anlamalarına ve fikirlerini paylaşmalarına izin vererek işbirlikçi tartışma meydana getirmesidir. Van Zee ve Minstrell, 1997). Son olarak, bir öğretmen için, bir Web Macerası etkinliğinin bir veya daha fazla adımını gözden geçirmesi gerektiği hakkında ipucu verebilir. Örneğin, Web Macerasının 4. adımı olarak tanımlanan bilgi kaynaklarının yetersiz olduğunu keşfedebilir. Bir öğretmen işlemin genişletilmesi gerektiğini veya öğrencilere problemin çözümünün öğrenciler için daha anlamlı olması için daralması gerektiğini ortaya

çıkarabilir. Young ve Wilson (2002)'a göre öğrencilerin Web Macerasını tamamlandığında diğerlerine göstermek ve bilgi almak için zamana ihtiyacı vardır. Web Maceralarının sonuç adımı genellikle çok önemli bir adım değil gibi görünmektedir fakat bu adımda öğrencilerin Web Macerası deneyimi boyunca kendi kavramsal gelişimlerinin değerlendirilmesinde aktif bir rol almasına izin verilmelidir. "Paylaş ve karşılaştır" adımını eklemenin avantajları olarak Young ve Wilson (2002) öğrencilerin, daha önce eklenmesini istedikleri "Ne düşünüyorsun?" adımında problem çözümü için ilk denemeleriyle problem veya işlemin son çözümünü karşılaştırılmasına kolaylık sağladığını, araştırma bulgularının paylaşımı için genel olarak bir yapı sağladığını, daha fazla araştırma sorusu ile bu bulgulara destek sağlandığını, bulguların genel paylaşımı ile her takım tarafından sunulan çözümler hakkında sınıftaki tüm öğrencilere deneyim kazandırdığını ve ders için müfredatın geri kalanında öğrencilerin sahip olduğu Web Macerası deneyimlerinden anlayış ve bilgilerle bağlantı kurarak öğrencilere yardım etmesini sıralar. Kahl ve Berg (2006) Web Macerasında rehberlik (guidance), ek sözlük (glossary) ve ek kaynaklar (additional resources) bölümlerinin de yer alması gerektiğini dile getirmişlerdir. Rehberlik bölümünde rapor hazırlama ve bilgi açıklamanın nasıl olacağı hakkında detaylı bilgi verilen bölüm olarak tanımlayan Kahl ve Berg (2006) ek sözlük bölümünün Web Macerasında tanıtılan bütün terimleri tanımlayan önemli bir kaynak olduğunu dile getirmiştir. Ek kaynaklar bölümü ise projenin hedefleri, zaman gereksinimleri, disiplinler arası fikirler ve eğitim standartları hakkında öğretmenlerin hazırladıkları kaynakları içermektedir. Jones (2004)'da Web Maceralarına genellikle birbirlerine karşı yarışan grupları kapsayan motivasyonel unsurlar (oyun, ekstra kredi, yarışma vb.), eklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca hazırlanan son Web Maceralarında öğretmenler içinde bir sayfa (teacher page) da ayrılmaktadır. Bu sayfada öğretmenlerle ilgili bilgilere ve yaptığı çalışmalara yer verilmektedir.

2.2.2. Web Macerası Türleri

Web Macerası fikrini ortaya atan kişi olan Bernie Dodge (1997) Web Maceralarının ikiye ayrıldığını belirtmiştir: Kısa süreli Web Macerası ve uzun süreli Web Macerası. Kısa süreli Web Macerası ve uzun süreli Web Macerası eğitsel amaç ve tasarlanma süresi bakımından birbirinden farklılık göstermektedir.

2.2.2.1. Kısa süreli Web Macerası

Kısa süreli bir Web Macerasının eğitsel amacı öğrencilerin bilgi kazanımını ve elde ettikleri bilgiyi bütünleştirmelerini sağlamaktır. Kısa süreli bir Web Macerası sonucunda bir öğrenci büyük ölçüde yeni bilgiyle uğraşmış ve bu yeni bilgileri anlamlandırmış olacaktır. Kısa süreli bir Web Macerası bir ile üç ders saati süresinde tamamlanmak için tasarlanır.

2.2.2.2.Uzun süreli Web Macerası

Uzun süreli Web Maceralarının eğitsel amacı, öğrencilerin sahip olduğu bilgilerini artırmasını, elde ettikleri bilgileri genişletmesini ve özümsenmesini sağlamaktır. Uzun süreli bir Web Macerasını tamamlayan öğrenciler, büyük miktardaki bilgiyi detaylı olarak analiz etmiş, edindiği bilgiyi yorumlayabilir hâle gelmiştir. Uzun süreli Web Macerası sonunda öğrencilerden yorumlarını diğer öğrenciler ile paylaşarak konunun anlaşıldığını göstermeleri beklenir. Uzun süreli bir Web Macerası sınıf ortamında genellikle bir ile dört hafta içerisinde tamamlanmak üzere tasarlanır.

Uzun süreli Web Maceraları aşağıdaki düşünme becerilerini içerebilir (Marzano, 1992) :

- **Karşılaştırma**: Olgular arasında benzerlik ve farklılıkları tanımak ve bunları ifade etmek.
- **Sınıflandırma**: Olguları niteliklerine göre tanımlanabilir kategorilerde gruplamak.
- **Tümevarım**: Gözlemler veya analizlerden bilinmeyen genellemeler veya ilkeler çıkarmak.
- **Ortaya Çıkarma**: Verilmiş ilkeler ve genellemelerden belirtilmemiş sonuçlar ve koşullar çıkarmak.
- **Hataları analiz etme**: Farklı düşünce ve yaklaşımlardaki hataları tanımak ve bunları ifade etmek.
- **Destek oluşturma**: Yapılan bir önerinin veya desteğin temelini oluşturmak.
- **Soyutlama**: Bilginin temelini oluşturan temayı veya genel çerçevesini tanımak ve bunu ifade etmek.
- **Bakış açılarını analiz etme**: Konular hakkında kişisel bakış açılarını tanımak ve bunları ifade etmek (Akt: Dodge, 1997).

Dodge (1997) uzun süreli Web Maceraları için bazı fikirler sunmuştur, bu fikirleri şöyle sıralayabiliriz:

1. Kategorileri öğrenciler tarafından oluşturulmuş araştırılabilir bir veri tabanı.
2. Öğrencilerin ortamda gezinebilecekleri bir mikro dünya.
3. Öğrenciler tarafından oluşturulan etkileşimli hikâye veya durum çalışması.
4. Tartışmaya yol açan bir durumun analizini yapan, bu tartışmalı durum için taraf tutmasına olanak sağlayan bir olay.
5. Çevrimiçi görüşülebilen hayali bir kişi. Hayali olarak görüşülecek olan kişi hakkında yapılan araştırma sonucunda sorular ve cevaplar belirlenir.

2.2.3. Web Macerası Yönteminin Faydaları

Eğitim-öğretim ortamlarında öğrenenlerin bilgisayar ve İnternet destekli çalışmalarına imkân tanıyan Web Maceralarının eğitim-öğretim faaliyetleri açısından pek çok faydasının olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Web Maceraları, pek çok farklı yöntem veya tekniğin bir arada kullanılmasına imkân tanıması, özellikle üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olması ve öğrencilerin okul dışında da eğitimi devam ettirebilmelerine olanak sağlaması gibi fırsatlar sunmaktadır.

Halat (2007), yaptığı çalışmalar neticesinde öğrenenlere ve öğretenlere Web Maceralarının şu faydalara sahip olduğunu dile getirmiştir:

- Öğrenenlere yeni bilgiye ulaşmak için geleneksel ders kitabı kullanımından farklı bilgi edinme kaynakları ve yolları sağlar.
- Öğrenenlere öğrendiği farklı bilgileri farklı bir ortamda uygulama veya aktarma becerisi kazandırır.
- Öğrenenlerin kazandığı veya öğrendiği bilgiyi organize edebilme yeteneği geliştirir.
- Öğrenenlere verilen bilgi veya yönergeleri takip edebilme becerisi kazandırır.
- Öğrenenlerin farklı kaynakları tarayarak analiz edebilme, sentez yapabilme, değerlendirme ve sonuç çıkarabilme becerileri geliştirir.
- Öğrenenlerin aktif olarak kendi kendine bilgi kazanımını sağlar.
- Öğrenenlerin teknoloji kullanım uyumluluğunu artırır.
- İnternet'in eğitim amaçlı kullanımını sağlar.

- Öğrenenlere sanal bir ortamda bir işi yaşıyormuşçasına yaparak deneyim kazanmasını sağlar.
- Grup çalışmasını destekler.
- Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirir.
- Öğretenlere farklı bir değerlendirme modeli sunar.
- Öğretenlere öğrenenlerin verilen bilgiyi ne kadar ve ne aşamada kullanabildiğini gösterir.
- Öğretenlere öğrenenlerin teknoloji kullanma becerilerini değerlendirme fırsatı sağlar.
- Öğretenlerin kişisel beceri ve kabiliyetlerinin gelişmesinde önemli rol oynar.

2.2.4. Web Maceralarının Sınırlılıkları

Bilgisayar ve İnternet'i bir araya getirerek öğrenenlerin özellikle üst düzey düşünme becerilerine hitap eden Web Maceralarının faydalarının yanı sıra belli başlı sınarlılıkları da mevcuttur. Halat (2007) bu sınırlılıkları şu şekilde belirlemiştir:

- Hazırlaması zor ve zaman alıcı bir yöntemdir.
- Bilgisayar imkânı ve İnternet erişimi olmayan yerlerde uygulanması zordur.
- Kırsal kesimlerde uygulaması çok zordur.
- İlköğretim düzeyinde yeterli Türkçe Web sitelerinin olmaması, güvenilir kaynakların (Web sitelerinin) bulunmasındaki, değerlendirilmesindeki ve seçilmesindeki güçlükler, ilköğretimde Web Macerasının uygulamasını zorlaştırmaktadır.
- Web Macerasında kullanılan sitelerin iyi seçilmemesi öğrencileri illegal sitelere yönlendirebilir.

Yukarıda yer alan sınırlılıklara ek olarak Web Maceralarında şu sınırlılıkların da olduğu söylenebilir:

- İyi hazırlanmamış Web Maceraları öğrenenleri bireyselliğe itebilir.
- Öğrencilerin vakitlerini ayarlayamayarak uzun saatler boyunca bilgisayar başında zamanlarını geçirmelerine neden olabilir.

2.2.5. İşbirlikçi öğrenme ve Web Macerası

Günümüzde artık öğrencilere bilgiyi depolamaktan çok bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve bir problemle karşılaştıklarında problemi çözmek için probleme nasıl yaklaşacaklarını ve nasıl çözüm yolları bulacaklarını öğretmeye yönelik bir eğitim anlayışı içine girilmiştir. Eğitim-öğretim sisteminde daha çok anlatım, soru-cevap yöntemi gibi geleneksel yöntemlerin kullanılması bu anlayışın kazanılmasında çok etkili olamamaktadır. Bu anlayışı kazandırmak, öğrenmeyi verimli hale getirebilmek ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamak için pek çok öğrenme modelleri oluşturulmuş pek çok yöntemler geliştirilmiştir.1980'li yıllardan itibaren popüler olmaya başlayan İşbirlikli veya Kubaşık Öğrenme Yöntemi bu yöntemlerden biridir. Diğer öğrenme yöntemlerinden daha verimli olan işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımında son zamanlarda büyük bir artış olduğu görülmektedir (Webb ve diğerleri, 2002).

İşbirlikçi öğrenmenin ne olduğu ve hangi özellikleri taşıdığına ilişkin pek çok tanımlama yapılmıştır. Cooper ve Mueck (1990), işbirlikçi öğrenme yöntemini, öğretmen merkezli olmaktan çok öğrenci merkezli olup öğrencinin aktif rolü üstlendiği bir öğrenim yöntemi olarak; Watson (1992), öğrencilerin küçük karma gruplarda çalıştıkları bir sınıf öğrenme ortamı olarak; Johnson ve Johnson (1992), öğrencilerin küçük karma gruplarda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek birlikte çalışmalarına dayalı öğrenme yöntemi olarak, Lyman ve Foyle (1988) , çocukların küçük gruplar halinde bulunduğu, birbirleriyle olan ilişkilerini pozitif yönde artıran bir öğretim stratejisi olarak, Açıkgöz (1992) öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmaları olarak; Yıldız (1999) aktif öğrenme yöntemlerinin temelindeki konuşma, dinleme, yazma ve yansımanın kullanıldığı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış, işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, temelinde sosyal etkileşim olan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan, kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar almasına olanak veren bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır.

İşbirlikçi öğrenme eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli hale getirilmesinde pek çok avantaja sahiptir. Özellikle bireylerin sosyal gelişimlerinde büyük etkiye sahiptir. Bu yöntem ile bireyin sorumluluk duygusu ile başkalarına ve gruba katkıda bulunma zevki artırılmış olur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997; Akt:

Doymuş ve diğerleri, 2005). Bu sayede öğrenenler yaptığı işten zevk duyarak kendi akranları içerisinde sosyalleşme imkânına kavuşmaktadırlar. Grup olarak çalışan öğrencilerin birbiriyle yardımlaşma ve dayanışma içerisinde olmalarını temel alan işbirlikçi öğrenme yöntemi, aynı zamanda öğrencilerin birbirlerine olan güvenlerini de artırmaktadır. Yarışmadan çok birlikte iş yapmanın ön planda olduğu bu yöntemde grup üyelerinden birinin hedefini gerçekleştirmesi, gruptaki diğer bireylerin de hedeflerini gerçekleştirmesine bağlıdır. Bu yöntemde öğrenciler birlikte plan yaparak, birlikte tasarlayarak, birlikte çalışarak, birbirlerine destek olarak ve birbirlerine yardımcı olarak öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmaya çalışırlar. İşbirlikçi öğrenme yöntemi özellikle üst düzey öğrenmelerde akademik başarıyı artırmakla beraber üzerinde çalışılan konu alanına ilişkin tutum ve ilgi gibi özelliklerini de geliştirmektedir. Stahl (1994), yaptığı çalışma ile bireysel olarak çalışan öğrencilerin işbirlikli öğrenme grubu ile görevleri tamamladıktan sonra sosyal becerileri ve akademik başarılarının yükseldiğini tespit etmiştir. Bu işbirlikçi grupların başarısı ilköğretim seviyesinin altında ve üstünde ve üniversite öğrencilerinde olduğu gibi ispatlanmıştır. Gillies ve Ashman, (1998), ilköğretim seviyesinde yaptığı çalışma ile Soja ve Huerta (2001) üniversite düzeyinde yaptıkları çalışmalar ile işbirlikçi çalışmaların etkililiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca işbirlikçi öğrenme yöntemi öğrencilere becerilerini düzenli olarak geliştirmeleri için fırsatlar tanımaktadır (Jordon, 1997).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağını göz önüne aldığımızda teknolojinin önemi bir kez daha ön plana çıkmaktadır. Özellikle bilgisayar ve İnternet tabanlı öğretim yöntemleri çağın eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla tasarlanmaktadır. Bu yöntemlerden biri de Web Macerası yöntemidir. İşbirlikçi öğrenme yöntemi, Web Macerası öğretim yönteminde sıklıkla yer alan bir öğrenme yöntemidir. İşbirlikçi öğrenmede kullanılacak çoklu ortam desteğini Web Macerası öğretim yönteminden sağlayabilir. İşbirlikçi öğrenme bireysel anlamayı artırmada daha etkilidir, fakat interaktif çoklu ortam öğrenen memnuniyetinde daha etkilidir. Web Macerasının en büyük avantajı ise interaktif çoklu ortam ile işbirlikçi öğrenmenin arzu edilir özelliklerini birleştirmesidir. Web Macerası öğretim yöntemi bireysel olarak yürütülebileceği gibi grup olarak işbirlikçi öğrenmeyi sağlayacak şekilde de yürütülebilir. Sandars (2005), Bir Web Macerasının önemli bir yönünün öğrenme deneyimini geliştirmek için işbirlikçi öğrenme faaliyetleri kullanmasını göstermektedir.

Bununla birlikte Web Maceralarında işbirlikçi gruplara yer verilmesinin öğrenmenin verimliliğini artıracağı söylenebilir. Web Macerası öğretim yönteminde öğrenenler genellikle bir rol üstlenirler ve rolün gereğini yerine getirmeye çalışırlar. Web Maceraları, bir rol üstlenen öğrenenlerin farklı açılardan olaya bakmalarını sağlarken, aynı zamanda motivasyonlarının artmasında da büyük bir rol oynar. Bu açıdan bakıldığında Web Maceralarının bireysellikten çok işbirlikçi öğrenmeyi ön planda tutması gerektiği söylenebilir. Lou ve MacGregor (2004) yaptıkları araştırma ile Web Maceralarını grup olarak kullanan öğrencilerin, bireysel olarak çalışan öğrencilerden daha başarılı olduklarını, çalışma sürecinde birbirlerinden destek aldıklarını ortaya koymuşlardır.

2.2.6. Gagne'nin öğretim durumları modeli ve Web Macerası

Öğrenme ürünlerini analiz ederek öğretim durumları modelini geliştiren Robert Gagne (1985), öğrenmenin sadece dış etkenlerin etkisi ile oluşmadığını, öğrenmede aynı zamanda iç faktörlerin de etkili olduğunu savunur. Gagne (1985), iç etkenler olarak öğrenenlerin daha önce sahip oldukları bilgileri, bilişsel stratejileri, zihinsel becerileri ve duyuşsal özellikleri(ilgi, tutum, değer) gösterir. Öğrenmenin birikimli bir süreç olduğunu dile getiren Gagne (1985)'ye göre yeni bilgiler daha önceden elde edilmiş bilgiler üzerine inşa edilmekte ve yeni öğrenmeler hiyerarşik bir düzen içinde gerçekleşmektedir. Gagne (1985), öğrenmede öğretmenden ziyade öğrencinin yaptıklarının önemli olduğunu, bu nedenle eğitim-öğretim ortamlarında etkin ve aktif katılımın mutlaka yer alması gerektiğini dile getirir.

Gagne (1985)'ye göre beş tür öğrenme ürünü vardır ve öğretim hedefleri de bu öğrenme türlerine göre sınıflandırılabilir. Gagne (1985)'nin öğretim hedeflerini sınıflandırmada kullandığı beş tür öğrenme ürünü şunlardır:

- Sözel bilgi (verbal information),
- Zihinsel beceriler (intellectual skills),
- Bilişsel stratejiler (cognitive strategies),
- Tutumlar (attitudes),
- Motor (devinimsel) beceriler (motor skills).

Gagne (1985), sözel bilgilerin herhangi bir uyarıcıyı açıklamaya veya ifade etmeye yarayan bilgiler olduğunu dile getirmiştir. Bu açıdan Bloom (1956)'un

taksonomisinde yer alan “Bilgi” basamağı ile benzerlik gösteren “sözel bilgiler” , hiyerarşik bir yapı oluşturmazlar. Yani her yeni öğrenmede elde edilen bir bilgi, başka bir öğrenmeden elde edilen bilgiye bağlı değildir ve elde edilen bilgiler birbirinden bağımsız olabilir. Gagne (1985) beş çeşit zihinsel beceri (ayırt etme, somut kavramlar, tanımlanmış kavramlar, kurallar ve çoklu kural uygulama) olduğundan bahsetmekte ve zihinsel becerilerin öğrenenlerin bir bilgiyi elde etme veya bir şeyi yapabilmeleri için bilişsel işlemleri kullanmaları gerektiğini dile getirmektedir. Bilişsel stratejileri ise duyu, algı, hayal, imge, kodlama, hatırlama, düşünme, transfer ve problem çözme gibi unsurlar oluşturmaktadır. Tutumlar, bireylerin herhangi bir şey veya durum üzerinde bireysel tercihlerinde etkin olan kazanılmış içsel durumlardır. Motor beceriler ise, belirli fiziksel hareketlerin belirli bir sıra, düzen ve uyum içerisinde doğru ve otomatik bir şekilde yapılması sonucunda ortaya çıkan davranışlardır.

Öğrenmenin zihinsel durumlarını açıklayan kitabı “Öğretim Durumları”nı ilk olarak 1965’de yayımlayan Robert Gagne, 9 adımlık öğrenme durumu sürecinden bahsetmektedir. Bu adımlar (Kruse, 2007; Reiser ve Dempsey, 2007) şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Dikkati sağlama
2. Öğrencilere hedefleri bildirme
3. Ön bilgileri hatırlatma
4. Uyarıcıların sunulması
5. Öğrenmeye rehberlik etmeyi sağlama
6. Davranışı ortaya çıkarma
7. Dönüt sağlama
8. Performansı değerlendirme
9. Kalıcılığı ve transferi sağlama

Gagne’nin öğretim durumları modelinde yer alan bütün adımlar Web Maceralarını oluşturan bölümler içerinde yer almaktadır. Dolayısıyla iyi hazırlanmış bir Web Macerasının öğrencilerin öğrenmelerinde etkin rol oynayacağı söylenebilir. Sandars (2005), bir Web Macerasının yapısının Gagne’nin öğretim teorisini yakından izlediğini dile getirmekte ve Web Macerası yöntemi ile Öğretim Durumları Modeli’nin ortak özelliği olarak her ikisinin de planlı bir adım izleme modeli kullanmalarını

göstermektedir. Tablo 2'de Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli ve Web Macerası adımları karşılaştırılmıştır.

*Tablo 2. Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli Adımları İle Web Macerası Bölümleri

Öğretim Durumu Modeli Adımları	İlgili Web Macerası Adımı
Dikkati sağlama	Giriş
Öğrencilere hedefleri bildirme	İşlem
Ön bilgileri hatırlatma	Giriş ve işlem
Uyarıcıların sunulması	İşlem
Öğrenmeye rehberlik etmeyi sağlama	Süreç
Davranışı ortaya çıkarma	Süreç
Dönüt sağlama	Süreç
Performansı değerlendirme	Değerlendirme
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Sonuç

Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli'nde ilk adım "dikkati sağlama" dır. Bu adımda dersin hedeflerine ulaşabilmek ve öğretimin belirlenen hedefler çerçevesinde gerçekleştirmek için öğrencinin dikkati öğretilecek konu, bilgi veya materyale çekilmelidir. Web Maceralarının ilk adımı olan "giriş"te de öğrencilerin gerçekleştirecekleri maceraya, bu macera süresince öğrenecekleri bilgi veya konulara dikkatleri çekilir. Böylelikle öğrenciler Web Maceralarına hazırlanmış olur. Öğretim Durumları Modeli'nin ikinci adımı olan "öğrencilere hedefleri bildirme" de öğretime başlamadan önce öğrencinin ne öğreneceği bildirilir. Böylece öğrencinin derse hazırlanması sağlanır. Web Maceralarının ikinci adımı "işlem" de öğrenciler gerçekleştirecekleri macera ile neler öğreneceklerinden haberdar olur. Bu haberdar olma öğrencilerin ilgilerini artırırken merak duygularının uyanmasına da yardımcı olur. Bu da öğrencilerin Web Maceralarına güdülenmelerini sağlar. Öğretim durumlarının üçüncü adımı "ön bilgileri hatırlatma" dır. Bu adımda öğrencilere yeni bir bilgi öğrenmeden önce öğrenecekleri yeni bilgi ile ilgili ön bilgileri hatırlatılır. Web Maceralarında bu adımı "giriş" ve "işlem" basamakları karşılar. Bu adımlarda öğrencilerin öğrenecekleri yeni bilgi ile ilgili ön bilgilerine yer verilir, öğrenmelerin daha anlamlı ve kalıcı olması sağlanır. Öğretim durumları modelinde dördüncü adım "uyarıcıların sunulması" adımıdır. Bu adımda öğrencilere eğitim-öğretim ortamında öğretilmek istenen bilgi

* Bu tablo Rebecca L. Fiedler (2002)'in "WebQuests: A Critical Examination In Light of Selected Learning Theories" adlı makalesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

veya davranışlarla ilgili uyarıcılar sunulur. Web Maceralarının "işlem" basamağında ise öğrencilere öğrenecekleri bilgi veya davranışlara ilişkin uyarıcılar İnternet ortamında sunulur. Öğretim durumlarının beşinci adımı olan "öğrenmeye rehberlik etmeyi sağlama" adımında ise öğrencilere rehberlik edilir. Öğrencilerin bilgiyi kazanmaları için neyi nereden çalışacağı, bu bilgiyi kazanma sürecinde nelere dikkat etmesi gerektiği, yine bu öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlarla nasıl baş edebilecekleri konusunda öğrenciye destek olunur. Web Maceralarında öğrenmeye rehberlik edilen adım "süreç" adımıdır. Bu adımda öğrencilere bilgiyi kazanmaları için çeşitli görevler verilir. Bu görevleri gerçekleştirirken adım adım neler yapacakları ve nelerle karşılaşacakları konusunda öğrencilere rehberlik edilir. Ayrıca öğrencilere görevlerini başarıyla tamamlayabilmeleri için hangi kaynakları (doküman, site vs.) kullanacakları da bildirilir. Öğretim Durumları Modeli'nde altıncı adım "davranışı ortaya çıkarma" dır. Bu adımda öğrenciye kazandırılmak istenen davranışın öğrenciler tarafından ne derece kazandığı tespit edilmeye çalışılır. Web Maceralarında öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri veya davranışların tespiti için "süreç" bölümünde öğrenciler verilen görevleri yerine getirdikten sonra öğrencilerin bir ürün ortaya koymaları istenir. Bu ürünler, sözlü veya yazılı olabilir. Öğrencinin ortaya koyduğu bu ürün vasıtasıyla Web Macerasında verilmek istenen davranışı ne kadar kazandığı tespit edilir. Bu yüzden bütün Web Maceralarında öğrencilerin görevlerini tamamlarken veya tamamladıktan sonra bir ürün ortaya koymaları istenmelidir. Öğretim Durumları Modeli'nin yedinci adımı "dönüt sağlama" dır. Bu adımda öğrenciye kazandığı davranışın doğruluğu hakkında bilgi verilir. Web Maceralarında geribildirim "süreç" bölümünde yer alır. Öğrencilerin ortaya koydukları ürünler Web Macerasını yöneten eğitimci tarafından incelenir ve öğrencilere geribildirimde bulunulur. Öğrencilerin yeni öğrendikleri davranışları doğru yapmaları bu davranışları pekiştirir. Bununla birlikte yanlış yapmaları hâlinde geribildirimde bulunularak aynı hataları tekrar etmemeleri ve hatalarını düzeltmeleri sağlanır. Öğretim Durumları Modeli'nde sekizinci adım "performansı değerlendirme" dir. Bu adımda eğitim-öğretim faaliyetlerinin sonucunda öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların öğrenciler tarafından ne derece kazanıldığı tespit edilmeye çalışılır. Web Maceralarında performans değerlendirmesi için "değerlendirme" bölümü yer alır. Bu bölümde çeşitli rubrikler kullanılarak öğrencilerin performansları değerlendirilir. Web Maceraları eğitimcilerin öğrencileri bu

rubrikler aracılığıyla değerlendirmelerini sağlamakla birlikte öğrencilerin de kendi kendilerini değerlendirmelerine imkân tanır. Öğretim Durumları Modeli'nde son adım "kalıcılığı ve transferi sağlama" dır. Bu adımda öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olması ve öğrendiklerini yeni durumlarda uygulayabilmesi sağlanır. Web Maceralarının son bölümü olan "sonuç" bölümünde de öğrencilerin Web Macerası aracılığıyla neler öğrendiği, öğrendikleri yeni bilgilerle neler yapabilecekleri ve nerelerde kullanabilecekleri bildirilir.

2.2.7. L. S. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı ve Web Macerası

Bir Rus psikologu olan Vygotsky, öğrenmede sosyo-kültürel olguya dikkat çekmiştir. Yani Vygotsky'e göre çocuğun bilişsel gelişimi çocuğun içinde yaşadığı sosyal ve kültürel ortamdan etkilenir. Bu düşünceleri ile öğrenmede sosyal etkileşimin önemini vurgulayan (Fiedler, 2002) Vygotsky, çocukların zihinsel gelişimlerinde akranların yaptıklarının etkili olduğuna değinmiştir. Çocuğun bildikleri ile henüz öğrenmediği bir alanda öğrenmenin gerçekleştiğini ifade den Vygotsky, bu alanı yakınsal gelişim alanı ya da bitişik gelişim alanı (zone of proximal development) olarak tanımlamıştır. Onun yakınsal gelişim alanı öğrenmenin beş temel ilkesini (pozitif dayanışma, yüz yüze etkileşim, bireysel sorumluluk, küçük grup ve kişiler arası beceriler ve grup kendini değerlendirme) açıklamak için kavramsal bir temel sağlar (Doolittle, 1997).

Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı öğrenmenin ilkeleri Web Macerası öğretim yönteminde yer almaktadır. Web Maceralarında yer alan ödüller, rol dayanışması, saptanmış kaynaklar ve öğrenme hedefleri öğretim amaçlarına hizmet ederek karşılıklı olumlu dayanışma geliştirir (Fiedler, 2002). Bu karşılıklı dayanışma öğrencilerin gelişimleri için öğretim tasarımcıları gerekli kaynakları ve uyarıcı aktiviteleri sağladığında öğrencilerin yakınsal gelişim alanlarını geliştirmelerine olanak sağlar (Doolittle, 1997). Fiedler (2002), Web Macerası öğretim yöntemi ile Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramını karşılaştırmış ve Web Macerasında yer alan görevleri tamamlamak için öğrencilerin birbirlerine destek sağladığı yüz yüze etkileşimin Web Macerası öğretim yönteminde yer aldığını, öğrencilerin kaynakları değiştirebileceğini ve geribildirim sunabileceğini dile getirmiştir. Web Maceraları öğrenenlerin görevleri tamamlamaları için birlikte çalışmalarına izin vererek öğrenenlerin küçük grup ve

kişiler arası becerileri geliştirmesine yardımcı olur. Bununla birlikte Web Maceraları, grup öz değerlendirmesi ile öğrencilerin öğretmenleri ile birlikte bireysel başarı ve çalışma sürecinin değerlendirilmesini sağlar.

Bu özellikler göz önüne alındığında iyi tasarlanmış bir Web Macerasının sanal ortam aracılığıyla nitelikli bir öğrenmede etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Vygotsky, çocuğun öğrenmesinde ortam ve ilişkiler ağını hesaba katarak bir teori geliştirmiştir. Bu faktörlere bir de zamanı eklemek gerekir. Bazı öğrenciler çok hızlı bazıları yavaş öğrenir. Yavaş öğrencilere biraz zaman verilir, tekrar anlatılır, gösterilir ve tekrar yapmasına izin verilirse, o da diğer arkadaşları kadar tam öğrenebilir. Sanal ortamlarda öğrenmenin zaman boyutu da çok iyi değerlendirilebilir (Ergün ve Özsüer, 2006).

2.2.8. Eleştirel düşünme ve Web Maceraları

Tenkitçi, şüpheci, değerlendirmeci, analitik, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılan eleştirel düşünmede yetenekler, önyargı, varsayım, tutarsızlıklar, düşünce ve olguları tanımak önemlidir. Eleştirel düşünme ile ilgili pek çok tanım yapılmakla birlikte temelde tanımlanan özellikler birbiriyle örtüşmektedir. Chance (1986), eleştirel düşünmeyi gerçekleri analiz etme, fikirler üretip düzenleme, fikirleri savunma, karşılaştırma yapma, çıkarımlar yapma, savları değerlendirme ve problem çözme becerilerinin bir bütünü olarak tanımlamıştır. Halpern'a (1996) göre ise eleştirel düşünme, beceri ve strateji bileşimi olan bir düşünme biçimidir. Paul (1995) ise eleştirel düşünmeyi, "disiplinli olarak belirli bir yöntem dâhilinde algıların veya düşüncelerin örneklerle açıklandığı kendi kendine düşünme alanı " olarak tanımlamıştır.

Glaser (1985), eleştirel düşünmeyi üç temel unsurun oluşturduğunu dile getirmektedir. Bu unsurların birincisi, kişilerin, karşılaştıkları problem ve konuları düşünmeye dayalı bir biçimde ele almalarını içeren bir tutumda olmalarıdır. İkincisi, kişilerin, mantık yürüterek sorgulayabilme ve akıl yürütebilme yöntemlerine ait bilgilere sahip olmalarıdır. Bu unsurların sonuncusu ise kişilerin bildikleri bu yöntemleri günlük hayatta uygulayabilme becerilerine sahip olmalarıdır.

Weinstein (2000) eleştirel düşünmenin yapısının aşağıdaki maddelerden oluştuğunu dile getirmiştir:

- *yetenekli düşünme*
- *sorumlu düşünce,*
- *alışılmamış şekilde düşünme*
- *kriterler kullanma*
- *kendini doğrulama*
- *duyarlılık*

Vidoni ve diğerleri (2002) Weinstein (2000)'ın eleştirel düşünme teorisi ile Web Maceralarının özelliklerini karşılaştırmışlar ve eleştirel düşünmede yer alan Weinstein (2000)'ın altı temel unsurunun Web Maceralarında yer aldığını ve öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için güçlü bir araç olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Vidoni ve diğerleri (2002) Web Maceralarının etkisine inandıklarını ve Web Maceralarını benimsediklerini dile getirmişler, bunun sebebi olarak da Web Maceralarının daha önce mümkün olmayan bir şekilde eleştirel düşünme ve kavramsal öğrenmeyi ilham etmesini göstermişlerdir.

Eleştirel düşünme Web Macerası öğretim yönteminin önemli bir yapısıdır. Bu yapı sayesinde Web Maceraları ile öğrenenlerin çeşitli problemler üzerinde düşünmeleri, bu problemlere çözüm yolları bulmaları gibi pek çok zihinsel süreç içerinde yer almaları sağlanabilmektedir. Web Maceraları, eleştirel düşünmeye olanak sağlayarak öğrenenlerin her türlü bilgiyi değerlendirme, deneme, yargılama, farklı yönlerini ortaya koyma, fikirleri değerlendirme ve mantıksal karşılaştırmalar yapmasına olanak tanımaktadır. Bu özelliklerin ortaya çıkarılabilmesi için Web Maceralarının planlı bir şekilde tasarlanması gerekmektedir. Öğrenenlere kazandırılmak istenen bilgi ile ilgili kaynaklar verilirken bu kaynakların çeşitli bakış açılarına sahip olması, öğrenenlerin konuyu daha iyi değerlendirmelerine ve konuya eleştirel bakabilmelerine zemin hazırlayabilir.

2.2.9. Türkçe eğitimi ve Web Macerası öğretim yöntemi

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005) dikkatle incelendiğinde öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesi, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınması istenmekte; dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımla öğrencinin öğretmen rehberliğinde;

etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesi ön plana çıkmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öngörülen hedeflere ulaşmak için günümüz öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını temel alan çağdaş yöntem ve tekniklere ihtiyaç olduğu açıktır.

Türkçe dersi; okuma, dinleme, yazma, konuşma gibi dört temel beceriyi içerisinde barındırmaktadır. Bu becerilerin öğrencilere aynı ders içerisinde kazandırılması elbette zordur. Bu zorlukları gidermek için içinde bulunduğumuz çağın teknolojik gelişmelerinden faydalanmak yerinde olacaktır. Türkçe derslerine bilgisayarın girmesi öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Öğretmen bilgisayar kullanarak çok sayıda soru çözebilir, derslerinde işlediği konularla ilgili bilgileri eğitim-öğretim ortamına aktarabilir.

Eğitim teknolojisi ışığında Türkçe öğretimi, öğretimsel içerik ve faaliyetlerin eğitim teknolojisinden yararlanılarak aktarımını esas alan bir uygulamadır. Bu teknolojiler eşliğinde yapılacak olan öğretim uygulamaları, genel olarak tekdüze bir şekilde tahta, tebeşir veya kalem, kitap ve defter notları gibi araçlarla yapılan uygulamaların ötesinde, teknolojinin getirmiş olduğu yeniliklerle, daha etkin bir öğretimin sağlanması ve bu araçlar sayesinde yeni bir iletişim ortamının oluşturulmasını amaç edinir (Şengül ve Yalçın, 2003).

Türkçe derslerinde yararlanılabilecek bir bilgisayar kullanımı yaklaşımı da İnternet tabanlı eğitim-öğretim aracı olan Web Macerası öğretim yöntemi yaklaşımıdır. Web 2.0 uygulamalarından eğitim-öğretime entegrasyonu en güzel şekilde gerçekleştirilen bir araç olması Web Macerası öğretim yöntemini cazip hâle getirmektedir.

Türkçe derslerinde Web Macerasının kullanımı ile öğrencilere pek çok yeni bilgi ve beceriyi kazandırmak mümkündür. Tasarlanacak Web Maceraları ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma, süreli yayınları takip etme alışkanlığı kazandırma, şiir defterleri oluşturma, dil bilgisi konuları ile ilgili konularda bilgi sahibi olma gibi pek çok alanda öğrenciye yönlendirme yapılabilir. Öğrencilerin anlamakta sıkıntı çektiği konuları öğretmek için ve öğrendikleri konuların pekiştirilmesi için Web Maceraları hazırlanabilir ve öğrencilerin hizmetine sunulabilir. Öğrencilerin hayatında sürekli yer edinen İnternet bir kaynak olarak ele alınarak öğrencilerin istifade ettiği verimli bir çalışma alanına dönüştürülebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bernie Dodge ve Tom March (1995) tarafından Web Macerası öğretim yönteminin ortaya konmasının ardından pek çok ülkede Web Maceralarının özellikle eğitimde kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Lipscomb (2003) yaptığı araştırmada iki sekizinci sınıfta Web Macerasının etkisini incelemiş ve öğrencilerin aktivite boyunca zamanı kullanmalarını, kaynakları elde etme ve eğitim eğilimlerini analiz etmiştir. Öğrencilerin çoğunun Web Macerası ile önceden deneyimi olmadığının belirtildiği çalışmada, her öğretmenin her sınıf için bir uyum dönemi sağladığının altı çizilmiştir. Lipscomb (2003)'un araştırmasında sınıf, birincil ve ikincil İnternet kaynaklarını taramak için öğrencileri motive eden bir "Sivil Savaş" Web Macerasına (Civil War Webquest) katılmıştır. Öğrencilerin araştırmalarını tamamlamalarının ardından, her öğrenciden kendi deneyimlerinden hareketle birkaç günlük kayıtlarını yazması istenmiştir. Elde edilen veriler çözümlendiğinde, Web Macerası ile toplanan bilgiyi kullanmanın diğer öğretim biçimlerine göre daha yaratıcı günlükler oluşturmayı sağladığı tespit edilmiştir.

Crawford ve Brown (2002) matematik eğitiminde Web Macerası yönteminin kullanımının üst düzey düşünme becerilerinin (hots) gelişimine olan etkisini araştırmıştır. Bloom (1956)'un "Taksonomisi" nin kullanıldığı bu çalışmada bilişsel düşünme, eleştirel düşünme, içerik tabanlı düşünmeyi kapsayan üst düzey düşünme becerileri değerlendirilmiştir. Matematik eğitiminde Web Macerasının kullanımının üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkililiğini ortaya koyan bu araştırmanın sonuçları, Web Maceralarının öğrenenlerin düşünme süreci üzerinde bir önem taşıdığı ve öğrenme merkezli, gerçek dünya alıştırmalarının kullanımına yer verdiğidir.

Rozema (2001), Web Maceraları aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerin akademik okur-yazarlık gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerden, Web Macerası yöntemi ile yazma tarzı ve biçimlerine dayalı birçok edebî paragrafı analiz etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin analiz süreçlerini tamamlamalarının ardından öğrencilerden okuduklarının karşılığında tartışma panoları üzerine mesajlar yerleştirmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler incelenmiş ve araştırma sonucunda Web

Macerası yönteminin öğrenci merkezli bir yapıya sahip olduğu ve öğrenciler arasında akademik okur-yazarlık oluşturmada önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Gorghiu (2005) ve diğerleri, Avrupa'da farklı eğitim ve öğretim kurumları (anaokulu, ilkokul, lise, üniversite) arasındaki işbirliğini artırmak ve Avrupa'nın çeşitli yerlerinden yaklaşık 300 farklı okuldan gelen öğretmenleri çevrimiçi derslerle yetiştirerek Web Macerasını yaymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında sınıf ortamında Web Maceralarının etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın katılımcı grubunda öğretmenler yer almış ve katılımcılara ilk olarak "Web Macerası hakkında " 40 saatlik çevrimiçi dersler verilmiştir. Verilen derslerin her etkinliği belirli görevlerle birleştirilmiştir. Katılımcılar bu görevleri yerine getirmiş, işbirlikçi yöntemle çalışarak kendi çözüm ve sonuçlarını sunmuşlardır. Son olarak katılımcılar çevrimiçi ders aktivitelerini tamamlayınca kendi Milli Eğitim müfredatlarına uygun bir Web Macerası projesi geliştirmeye çalışmış ve bu projelerini tamamlamışlardır. Son aşamada değerlendirme için öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Web Macerası yönteminin teknik projeler üzerinde çalışmak için işbirlikli öğrenmeye imkân tanıdığı, öğretmenlere ilham açısından önemli bir kaynak olduğu, İnternet'in öğrenme ortamında etkin bir şekilde entegre edilmesini sağladığı, öğrencilere motivasyon ve işbirliği sağladığı vurgulanmış ve bu avantajlarından dolayı araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun gelecekte Web Maceralarını kullanma kararı aldıkları dile getirilmiştir**.**

Hassanien (2006) yaptığı araştırmada Web Macerasının yükseköğrenim düzeyindeki öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkililiğini ve bir CBL (Computer Based Learning) aracı olarak Web Macerasının verimliliğini değerlendirmiştir. Web Macerasının etkililiği dört açıdan ele alınmıştır. Bunlar; uygulama sonucunda öğrenenlerin ilerlemeleri ve gelişimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi, Web Maceralarının kullanıcı yönünün değerlendirilmesi, öğrenenlerin Web Macerası ile olan etkileşim ve çalışma seviyelerinin belirlenmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin değerlendirilmesi olarak belirtilmiştir. Araştırma için 2004-2005 eğitim-öğretim döneminin birinci yarıyılının 3. haftasında Web Macerası çalışmalarının başlatılmasına karar verilmiştir. İlk dönem için öğrencilerin görevleri yapabilmeleri ve çalışabilmeleri için bir bilgisayar laboratuvarı ayrılmıştır. Her öğrenciye bir bilgisayar sağlanmış ve öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Araştırma yöntemleri dersi çerçevesinde yapılan

araştırma toplam 5 hafta sürmüştür. Birinci hafta, Web Maceralarının tanımı, Web Maceralarının amaçları, faydaları ve teknik özellikleri anlatılmıştır. Sonraki hafta, ilk görevin temel araştırma kavramları tartışılmış ve öğrenciler Web sitelerinden bilgi toplamaya başlamışlardır. Daha sonra, her araştırma felsefesinin yöntemleri ve karakteristik özellikleri tartışılmıştır. Öğrenciler Web Macerasında bu konu ile ilgili verilen anketteki soruları cevaplamışlardır. Öğrenciler cevaplarının sonuçlarını görmüşler ve kendi favori araştırma felsefelerini tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda öğrenciler Web Macerası ile çalışmalarının öğrenme deneyimlerinde olumlu katkılar yaptığını ve öğrenme deneyimlerinden memnun olduklarını belirmişlerdir. Öğrenciler Web Macerası ile ilgili olarak İnternet'ten bilgi edinmede olanak sağladığını, motive edici olduğunu, öğrenme materyallerine ulaşımda yardımcı olduğunu ifade etmiş, bununla birlikte Web Macerasının bazı kısımlarını algılamada güçlük çektiklerini, bazı sitelerin açılmasında sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Lara ve Repáraz (2005) gerçekleştirdikleri araştırmalarında Web Maceraları ile çalışarak işbirlikli öğrenmenin etkiliğini analiz etmişlerdir. Ortaokula devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinden bir grup oluşturulmuş ve bu öğrencilerden Coğrafya dersi için bir bilimsel video hazırlamaları istenmiştir. Yaşları genel itibariyle 16 olan öğrencilerden 3 kişilik gruplar halinde, toplam 8 grup oluşturulmuştur. Her gruba bir taşınabilir Macintosh bilgisayar, bir dijital video kamera, videonun yapılabilmesi için bir iMovie yazılımı ve bu çalışmanın gerçekleştirilmesi için gerekli süre verilmiştir. Öğrencilerin bilimsel videoyu nasıl hazırlayacaklarına dair bir rehberlik etmek açısından bir Web Macerası oluşturulmuştur (http://www.erain.es/vde/produccion3.asp). Öğrencilerin çalışmalarının ardından veri toplamak için, 2004 yılının Kasım başında 24 öğrencinin cevapladığı bu bir anket geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda Web Macerası kullanımının grup üyelerine araştırma görevlerinde ve videolarını üretmelerinde kılavuzluk ve yardım ettiği, grup üyelerini başkaları ile işbirliği içinde ve farklı bir şekilde öğrenme için motive ettiği, grup üyelerinin arasında görevlerin paylaşılmasına yardım ettiği, her grup üyesinin görevini yerine getirebilmesinde katkıda bulunduğu, bu şekilde çalışmanın sınıf çalışmaları için olumlu sonuçlar ortaya koyacağı tespit edilmiştir.

Halat ve Jakubowski (2001) geometri öğrenme ve öğretmede Web Macerası kullanımını araştırdıkları çalışmalarını Florida Devlet Üniversitesinde 19 ortaokul ve

lise matematik öğretmen adayının katılımı ile geometri dersinde gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma için araştırmacılar öğrencileri bir grupta 5 öğrenciden fazla kişi olmayacak şekilde beşer kişilik üç grup ve dört kişilik bir grup olmak üzere toplam dört gruba ayırmıştır. Araştırmacılar öğrencilere Microsoft FrontPage, Netscape Editor, Adobe Page Mill gibi Web sayfası editörlerini tanıtmış; iyi bir Web Macerasının bileşenlerini açıklamış ve nasıl oluşturulacağını öğrencilere göstermiştir. Daha sonra her bir gruptan üçgenler, dörtgenler gibi geometri konuları hakkında 7. sınıf seviyesine uygun bir Web Macerası oluşturmaları istenmiştir. Tüm grup üyeleri Web Macerasına katkıda bulunmuştur. Web Maceralarının oluşturma sürecinden sonra, araştırmacılar geometri eğitiminde Web Macerasının öğrenme ve öğretimde kullanılıp kullanılamayacağının tespiti amacıyla her grup içinden rastgele seçilen kişiler ile görüşme yapmıştır. Yapılan görüşmelerin sonucu olarak tüm gruplar geleneksel eğitim yöntemleri ve ders kitaplarını bir kenara koyarak Web Macerasının kullanımına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler teknoloji kullanımının gerçek hayatta geometrik kavramları kullanmaları konusunda öğrencilere izin verdiğini ve öğretmenlerin hazırlayıcı eğitim çalışmalarında Web Macerası kullanımına daha fazla destek verilmesi gerektiğini dile getirmiş ve öğretmenlerin Web Macerası ile çalışmaya teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Strickland (2005) yaptığı çalışmada Web Macerasının kullanımı ile geleneksel eğitimi karşılaştırmıştır. Araştırmaya toplam 86 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Geleneksel öğretim faaliyetlerini tamamlayan kontrol grubu 18 erkek ve 20 bayan olmak üzere 38 öğrenciden oluşurken, Web Macerası faaliyetleri tamamlayan deney grubu, 24 erkek ve 24 bayan olmak üzere 48 öğrenciden oluşmuştur. Her iki grup Teksas tarihi derslerinden rastgele iki tam sınıfa dâhil edilmişlerdir. Tüm sınıflar akademik yeteneği açısından homojen edilmiştir. Bu araştırma, kendi bölgesinde ve diğer bölgedeki okullara devlet tarafından örnek olarak gösterilen Teksas Dallas'ta bir okulda yapılmıştır. Okulun nüfusunu %95 Beyaz,%3 İspanyol ve %2 Afrikalı Amerikalılar oluşturmaktadır. Yapılan araştırmanın konusu Teksas Devrimi ünitesi üzerinde Web Macerasının kullanılıp kullanılmamasının uygun olup olmadığıdır. Bu amaçla "Öğrenciler Web Macerası tamamlanması sonucunda gerekli içeriği kazanabilir mi?" ve "geleneksel öğrenme yoluyla veya Web Macerası öğretim yöntemi ile ders alan öğrencilerin bilgileri arasında fark var mı?" sorularına cevap aranmıştır. Bu çalışmanın

sonucunda poster oluşturmak gibi geleneksel sınıf etkinliklerinin öğretimi daha etkili hale getirdiği ve içeriğe büyük miktarda katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu şekilde sonuçlanmasının sebeplerinden biri olarak konunun kendisi gösterilmiştir. Teksas devrimine yönelik çalışmanın birçok tarih, isim ve savaş içerdiği, Web Macerasında konunun daha çekici ve ilginç olarak tasarlandığını buna karşın deney grubunun görevleri çok ilgi çekici bulmadıklarını dile getirilmiştir.

Zheng ve diğerleri (2005) gerçekleştirdikleri araştırmalarında "öğrenenler tarafından algılanan Web Macerası öğretim yöntemine ilişkin eleştirel faktörler nelerdir?", "Yapılan çalışmada tanımlanan faktörler ve teorik yapılar arasında herhangi bir fark var mıdır?", "Web Macerası öğretim yöntemine ilişkin erkek ve bayanların algılamaları arasında herhangi bir fark var mıdır?", "Web Macerası öğrenme süresinde algılar ve deneyimler arasında bir ilişki var mıdır?" gibi 4 temel soruya cevap aramışlardır. Çalışmaya 2003 güz döneminde 57, 2004 yılının bahar döneminde 150, olmak üzere toplam 207 denek katılmıştır. Eğitim bölümüne kayıtlı olan katılımcıların 122'si bayan ve 85'i erkektir. Katılımcılar lisans (n=108) ve lisansüstü (n=99) derecelerine sahiptir. Katılımcıların yaşları 18-61 yaş aralığında değişmektedir. Veri toplama aracı olarak demografik bilgiler ölçeği ve anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda teorik yapı ve tanımlanan faktörler arasında farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklardan ilki, Web Maceralarının teorik yapısında olan bilginin kullanımı ve eleştirel düşünme, yapılandırmacı problem çözme olarak yeni bir yapıya dönüşmesidir. İkincisi ise, sosyal etkileşim yapısı ve onun benzeri olan teorikte yer alan sosyal beceriler arasında fark olduğunun ortaya çıkmasıdır. Araştırma ortaya çıkan diğer bir sonuç da tecrübeler ve algılar arasında anlamlı bir fark olmadığıdır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin Web Macerası ile öğrenmenin önemli faktörlerini yapılandırmacı problem çözme, sosyal etkileşim ve destekleyici öğrenme olarak sıraladığı ortaya çıkmıştır.

Zheng ve diğerleri (2008) tarafından Web Maceralarına ilişkin öğretmenlerin tutumlarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen araştırmada "öğretmenlerin Web Macerasına ilişkin algılarındaki kritik etmenler" ve "öğretmenlerin algılarını etkileyen değişkenler" belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2004 yılında 247 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, kullanılan ölçeğin tümünü yanıtlayan 226 katılımcı oluşturmuştur. Katılımcıların 59' u erkek 167'si bayandır. Katılımcıların

yaş aralıkları 21 ile 67 yaşları arasında değişmektedir. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi ölçeği ile öğretmenlere yönelik hazırlanan Web Macerası ölçeği kullanılmıştır. Demografik bilgi ölçeği bilgiye etki eden etmenlerin belirlenmesi, Web Macerası ölçeği ise öğretmenlerin Web Macerasına ilişkin algılarını ölçme amacıyla hazırlanmıştır. Web Macerası ölçeği 20 maddeden oluşurken, demografik bilgi ölçeğinde teknoloji kullanımına etki eden dört ana etmen yer almıştır (çevre, tecrübe, kişisel bilgi, teknik destek). Uygulama sonunda demografik bilgi ölçeğinden elde edilen verilerin analizleri, yapılandırmacı problem çözme, sosyal etkileşim ve destekleyici öğrenme maddelerinin öne çıktığını göstermektedir. Gerçekleştirilen analizler yapılandırmacı problem çözme, sosyal etkileşim ve destekleyici öğrenme maddelerinin birbirini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise öğretmenlerin Web Maceralarını problem çözme aracı, bilgiye ulaşmada bir kaynak olarak kullanmalarıdır. Araştırma sonucunda Web Maceralarının kullanım amacı yapılandırmacı problem çözme, sosyal etkileşim ve destekleyici öğrenme üzerinde; Web Macerası kullanım süresi, yapılandırmacı problem çözme ve destekleyici öğrenme üzerinde; öğretim süresi yapılandırmacı problem çözme ve sosyal etkileşim üzerinde ve cinsiyetin sosyal etkileşim üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Leahy ve Twomey (2005) Web tasarımı kullanımının hizmet öncesi öğretmelerle işbirlikçi öğrenme çevresi oluşturmadaki anlamlılığını ortaya koydukları çalışmalarında yöntem olarak Web Maceralarını kullanmışlardır. Çalışma 2001-2002 eğitim-öğretim yılında İrlanda'nın başkenti Dublin'de bulunan St. Patrick Eğitim Fakültesine devam eden 365 üçüncü sınıf eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler üç kişiden fazla olmayan gruplara ayrılmış ve öğrencilerden görev olarak bir Web Macerası oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilere Web Macerası görevinin verilmesinin sebebi olarak öğretmen adaylarının işbirliği, beraber çalışma, planlama, karar verme gibi konuları dikkate alma; zaman yönetimi, proje yönetimi ve tasarım gibi kişisel deneyimlerini göstermeleri; kendi öğretme ve öğrenme kavramları üzerindeki ve kendi öğrenme stilleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi gösterilmiştir. Araştırmada tespitine çalışılan diğer konular ise Web Maceralarının öğretmen adaylarına okulda İnternet'in kullanılmasına dair fikirlerini nasıl etkilediği ve öğretmen adaylarının gelecekte öğretmenliklerinde Web Maceralarını kullanıp kullanmayacaklarına dair öngörüde bulunmaktır. Araştırmada veri toplama

aracı olarak 12 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenciler daha önce yapılandırmacılıkla ilgili 2,5 yıl ders aldıklarını fakat ilk kez yapılandırmacı öğrenme deneyimi yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Gaskill ve diğerleri (2006) Web Maceralarından öğrenme ile ilgili olarak yaptıkları çalışmalarında teknoloji ile desteklenmiş kırsal bölgedeki bir lisede iki Web Macerası çalışması yapmışlardır. Web Macerası faaliyetlerinin ayrıntılarını araştırmacılar tasarlamış ve öğretmenler için Web Macerasını geliştirmiştir. Müfredata uygun olarak hazırlanan Web Maceraları tarih ve jeoloji alanlarını kapsamaktadır. İlk çalışmanın konusu "Dört Amerika başkanına yapılan suikast ve Amerika Birleşik Devletlerinin Tarihi üzerindeki etkileri (Assassinations of Four American Presidents and Their Impact on the History of the United States)" olarak belirlenmiş ve çalışmaya tarih bölümünde birinci sınıfa devam eden 72 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler tesadüfi olarak bilgisayar laboratuvarı (n=31) ve normal sınıfta (n=41) ders almak üzere ayrılmıştır. Her öğrenciye 1 ile 72 arasında bir numara verilmiş ve çalışmanın ilk günü her öğrenciye 15 maddelik ön test uygulanmıştır. Dört günlük bu çalışmanın her dört derslik zamanının her birinde normal sınıftaki öğrencilere bir Amerika başkanının suikasti ile ilgili bir hikâye anlatılmıştır. Aynı dört gün boyunca, bilgisayar laboratuvarındaki öğrenciler bireysel olarak Web Macerası ile çalışmışlardır. Dört gün sonunda, her iki gruptaki öğrencilere ön testle özdeş son test uygulanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesinin ardından ön testlerin aritmetik ortalamaları, normal sınıfta 6,61; Web Macerasında 6,68 olarak bulunurken, son testlerin aritmetik ortalamaları normal sınıfta 12,3; Web Macerasında 7,77 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ön test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmazken, son testte kontrol grubunun Web Macerası grubuna göre performansını geliştirdiği görülmüştür. Söz konusu araştırmada yapılan ikinci uygulamanın alanı jeoloji (kayalar ve mineraller) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu PowerPoint yazılımını kullanabilen, bilgisayar yeterliliği olan ve birinci sınıfa devam eden 72 fen öğrencisi oluşturmaktadır. Web macerası grubundaki öğrencilerin PowerPoint programlarını kullanarak sözlü sunumlarını yapmalarının ardından ön testle özdeş bir son test uygulanmıştır. Katılımcılar tesadüfî olarak Web Macerası grubunda 31 öğrenci ve geleneksel grupta 41 öğrenci olacak şekilde ayrılmış ve uygulama öncesinde 22 maddelik ön test yapılmıştır. Uygulama sonuçlarını değerlendiren araştırmacılar nitel verilerin öğrenci ve

öğretmenlerin açıkça Web Maceralarından hoşlandığını gösterdiğini, bu uygulamaların Web Macerası yönteminin etkililiğinin geleneksel öğrenmeye oranla yüksek kalitede öğrenmede önde olduğunu gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Kitchenham (2006) 10 deneyimli öğretmenin kendi sınıflarına teknolojiyi entegre etmelerini ve eğitim teknolojisi kullanımında perspektif dönüşümlerini incelemiştir. İki devlet okulu ve bir özel okulda görev yapan katılımcıların 9'u bayan, biri erkektir. Katılımcıların 9'u lisans derecesine sahiptir ve 6'sı 20 yıldan fazladır öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcıların 9'u 40 ve üstü yaşa sahiptir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Katılımcılara kendi öğrencileri için kullanabilecekleri eğitim teknolojileri hakkında eğitimler verilmiştir. Daha sonra 8 aylık süreçte öğretmenler kendi teknolojik deneyimleri hakkındaki sorunlarını ve görüşlerini kaydetmişlerdir. Araştırma sürecinde toplanan veriler belli başlıklar altında incelenmiş ve Web Macerası ile ilgili olarak öğretmenler; Web Macerası hazırlama sürecinin ardından pratik bir şeyler düşünmede oldukça yetenek kazandıklarını, Web sitelerinde karmaşık projeleri anlamada yardımcı düşünceler bulduklarını dile getirmişler ve Web Macerası kullanmanın önemli olduğunu vurgulamışlardır.

MacGregor ve Lou (2005) Web tabanlı öğrenmenin yapısalcı öğrenmedeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin Web Macerası deneyimlerini desteklemek için yapısalcı öğretim sağlanmasının etkililiğini incelemişlerdir. Ayrıca araştırmacılar bu çalışmada öğrencilerin Web Macerası görevlerini tamamlamak için bilgi almada kullandıkları Web sitelerin çeşitli özelliklerinin öğrencilerin birbirlerini nasıl etkilediğini, pedagojik etkisinin anlamayı nasıl yükselttiğini ve öğrenenlere rehberlikte bir kavram haritası şablonu biçiminde kavramsal yapısalcığın kullanımının etkililiğini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda araştırma tabanlı öğretimde Web Maceralarına yer verilmesinin teknolojinin yüksek düzeyde kullanılmasına imkân sağladığı, kavram haritalama şablonları biçimindeki yapıların Web sitelerinden bilgi almada, bilgiyi hatırlamada ve bilgiyi organize etmede öğrencilere yardım ettiği, Web Maceralarının bilgi edinmeden daha çok üst düzey kavrama sağlayan bilgi arama stratejilerini uyguladığı ve bunun için de öğrencilerden bilgiyi analiz ve sentezlemelerini istediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar Web Macerası faaliyetleri sırasında, öğrencilerin araştırmalarında

tehlikeli türlerin videolarını ve seslerini kaydetmek gibi medya unsurlarını ilginç bulduklarını ve öğrencilerin bundan memnun olduklarını kaydetmişlerdir.

Sautter ve diğerleri (2000) İnternet tabanlı öğrenme aracı ve öğrenme teknikleri üzerinde teknolojinin etkisini gösteren yenilikçi bir öğrenme aracı olarak tanımladıkları bir Pazarlama Web Macerası çalışması yapmışlardır. Araştırmacılar hazırladıkları Pazarlama Web Macerasını New Mexico Devlet Üniversitesi pazarlama bölümü üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 245 pazarlama bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacılar öğrencilerden hazırladıkları Pazarlama Web Macerasını tamamlamalarını istemiş ve öğrencilerin Web Maceralarını bitirmelerinin ardından anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda Web Macerasının Web üzerindeki bilgi kaynaklarını kullanarak uzmanlığın gelişmesinde öğrencilere fırsat tanıdığı, öğrencilerin bilgisayar tabanlı yeteneklerini geliştirdiği, birçok önemli bilgiyi aramaya izin verirken aynı zamanda pazarlama ile ilgili derslerde öğrencilere içerik tabanlı yetenekler gerektiren öğrenme projeleri yaratmalarına imkân tanıdığı, öğretmen ve öğrencinin her ikisi için de çok büyük avantajlar sağladığı, pazarlama eğitimine büyük kolaylıklar getirdiği tespit edilmiştir.

Burke ve diğerleri (2003) biyoloji eğitiminde araştırma tabanlı bir Web Macerası modeli olarak Biyoloji Web Macerasını geliştirmişlerdir. 2002 yazında Biyoloji bölümü ve Tennessee Üniversitesi Öğretim Teknolojileri İşbirliği (ITC) "Kablosuz Öğretim Girişimleri "projesi ile ITC'nin biyoloji 101 laboratuvarları için bilgisayar tabanlı Web Maceraları modülleri geliştirmiştir. Bu modüller bir lisans laboratuvarı ortamında kablosuz teknolojinin yararlılığını tespit etmek, işbirlikçi araştırma, eleştirel düşünme ve fikirlerin iletişimi ve bireyselliği artırmada araştırma tabanlı araçların kullanımı için tasarlanmıştır. Üç modül bu dersin merkezi konularını oluşturan bölümler üzerinde geliştirilmiştir: üreme ve kök hücre klonlama, tarımda transgenik organizmalar ve küresel iklim değişiklikleri. Araştırmanın katılımcı grubunu 2002 yılının güz dönemi sırasında biyoloji 101 dersi için en fazla 24 öğrencilik sınıflardan oluşan 19 laboratuvar bölümünde kayıtlı olan toplam 365 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel araştırma için bir dönem boyunca bu gruplarda ders gören gruplara 4 sınav yapılmış, 4 sınavın genel ortalama puanları ve her bölüm için ayrı ayrı dört sınavın ortalamaları hesaplanmıştır. Nitel araştırma için ise Web Macerası laboratuvar bölümlerine katılan öğrencilerden sınıfın ilk iki haftası

boyunca anonim bir çevrimiçi anket ve son hafta boyunca bir final anketi tamamlamaları istenmiştir. Araştırmada yapılan dört sınav ile ilgili sayısal olarak Web Macerası bölümleri, geleneksel yöntem bölümlerinden daha yüksek ortalamaya sahip çıkmıştır. Sınavların genel ortalamalarına bakıldığında gösterme yöntemi bölümleri ortalaması 61,2 iken Web Macerası gruplarının ortalaması 62,3 çıkmıştır. Aynı zamanda öğrenciler çalışmanın yapıldığı dönem süresince bilişim teknolojileri kullanma ve gruplar halinde çalışmada rahatlık düzeyinde bir artış olduğunu ifade etmişlerdir. Web Macerası bölümlerindeki öğrenciler genel olarak olumlu bir deneyime sahip olduklarını bildirmişlerdir. Bununla birlikte laboratuvar eğitmenleri Web Macerası bölümündeki öğrencilerin konulara çalışmada daha fazla ilgi gösterdiğini ve sınıf materyalini daha ilgi çekici bulduklarını ortak görüş olarak dile getirmişlerdir.

Milson (2002) Web Macerası yöntemine öğrencilerin ilgisini incelenmiştir. Öğrenciler başlangıçta temel şemalarda kendi verilerini organize etmiş; bununla birlikte öğretmen öğrencilerin daha anlamlı bir organizasyon yapabilmeleri için öğrencilere rehberlik etmiştir. Onun bulgularına göre öğrenciler, bilgi toplamak için yazılı kaynakları kullanmayı tercih ettiklerini; çevrimiçi kaynakların değerini anlamakta güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir. Bu araştırma farklı yeteneklere sahip öğrencilerin araştırma tabanlı görevleri tamamladığını fakat onların görevlere başka şekilde yaklaşamadığını ortaya koymuştur.

Halat (2007) yaptığı araştırmada Web Macerası öğretim yönteminin matematik öğretiminde bir model olarak kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemiştir. Araştırma 2006 yılı bahar ders döneminde Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya matematik öğretimi-II dersini alan 3-5 kişilik 38 gruptan oluşan toplam 148 sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. Oluşturulan gruplardan ilköğretim düzeyine uygun herhangi bir matematik konusu seçmeleri, seçtikleri konuyla ilgili bir Web Macerası oluşturmaları istenmiştir. Bir öğretim dönemi boyunca gruplar, bütün grup üyelerinin katılımıyla Web Macerası oluşturma sürecini tamamlamışlardır. Grupların Web Macerası geliştirme sürecini tamamlamasının ardından öğrencilere Web Macerasının öğretim amaçlı olarak kullanılıp kullanılamayacağı konusundaki düşüncelerini belirtmelerine yönelik açık uçlu altı sorudan oluşan bir veri toplama aracı uygulanmıştır. Elde edilen veriler doküman

analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi ile öğretmen adaylarının, Web Macerasının öğretim amaçlı kullanılmasına olumlu tutum besledikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, %94'ü Web Macerasının öğretim amaçlı kullanılabileceğini, grupların %19'unun ise Web Macerasının sadece matematikte değil diğer derslerde de kullanılabileceğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının %55'i Web Macerasının matematik bilgilerine katkı sağladığını, %19'u katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Ayrıca grupların %81'i Web Macerası hazırlarken farklı kazanımlar (göreceli düşünme, yaratıcılığı geliştirme, geniş çaplı düşünme, öğrencilerin bilişsel seviyelerine inebilme) elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte grupların %68'i bilgisayar ve İnternet kullanımında yeni şeyler keşfettiklerini bildirmişlerdir. Son olarak öğretmen adayları Web Macerası oluştururken yeterli Türkçe içerikte ve ilköğretim seviyesine uygun site bulmakta zorlandıklarını (%58), Web tasarımı programlarını tam olarak bilmediklerini (%68) ve ilk zamanlarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Kurtuluş ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmalarında matematik öğretiminde kullanılabilecek iki Web Macerası hazırlamışlar ve Web Maceralarının eğitim-öğretim ortamında kullanılabilirliğini ve öğrencilerin Web Macerası sürecinde yaşadıkları deneyimleri ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmacılar öncelikle ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine yönelik iki adet Web Macerası hazırlamıştır. Hazırlanan Web Maceralarından birisi çokgenlerin alanları konusuna yöneliktir ve amacı Web Macerasını öğrencilere tanıtmak ve öğrencilerin ikinci Web Macerasına hazırlanmasını sağlamaktır. Hazırlanan ikinci Web Macerası çokgen alanları, dairenin alanı ve dik silindirin alanı konularına yönelik hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin hazırladıkları sunumlar, öğrencilerle yapılan görüşmeler, yapılan sınıf içi gözlemler ve öğrencilerin kendilerini değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin Web Macerasına olumlu tutum besledikleri, matematik öğretiminde Web Macerası ile İnternet'i kullanmanın mümkün olduğu, öğrencilerin Web Macerası ile bilgiye ulaşmada İnternet'i keşfettikleri, matematik dersi ile ilgili birçok konu anlatımı ve değişik soru tiplerinin bulunduğu Web sayfalarını öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırmada veri toplanan gruplarda yer alan öğrencilerin, grup içinde görevleri paylaştığı, grupta yer alan öğrencilerin görevini başarıyla tamamlamak için uğraştığı ve süreç

kısmındaki adımları grupların başarılı bir şekilde tamamladığı belirlenmiştir.

Ikpeze ve Boyd (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Web Macerasının okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu bir erkek beş bayandan oluşan 6 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, alan notları, değerlendirme ölçekleri ve yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları kullanılmıştır. Elde edilen veriler çözümlendiğinde Web Macerasının eğitim-öğretim ortamlarında yürütülen müfredata yönelik olarak hazırlanması, Web Macerasında gerçekleştirilmesi gereken görevlerin iyi ve yeterli seçilmesi, öğrenciye organize bir şekilde sunulmasının öğrencilerin okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırma sonucunda Web Macerasının öğrencilerin moral ve motivasyonunu artırmada etkili olduğu, üst düzey düşünme becerileri geliştirmeye yardımcı olduğu, işbirliği içerisinde çalışmaya imkân tanıdığı, verilen görevleri yerine getirmek için İnternet'in bir kaynak olarak kullanılmasına destek verdiği, farklı kaynakları kullanımına izin vererek öğretimi zenginleştirdiği ve öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Gülbahar ve diğerleri (2008) öğretim ve değerlendirme yöntemi olarak Web Macerasını kullanışlılık açısından değerlendirdikleri çalışmalarında Web Macerası hakkında bilgi vermişler; Web Macerası yaklaşımına dinamiklik kazandırmak için geliştirilen sisteme ilişkin kullanışlılık değerlendirmesi yapmak amacıyla katılımcılara senaryo-tabanlı buluşsal değerlendirme yöntemi uygulamışlardır. Bu amaçla kullanışlılık değerlendirmelerinde kullanmak üzere ön ve son testler geliştirmişler ve senaryolar hazırlamışlardır. Araştırmacılar verimlilik açısından, işlemlerin gerçekleştirilme durumlarını incelemişler, macera yaratma, görev ekleme ve yeni adım ekleme işlemlerinde bir veya iki öğretim elemanının başarılı olamadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca, öğrenci ödevlerini değerlendirirken dönütün ve puanın nereye yazılacağı konusunda da üç öğretim elemanının yardım alarak işlemi başarabildiklerini ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte diğer tüm işlemlerin büyük bir çoğunluk tarafından kolayca gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar verimlilik açısından, işlemlerin gerçekleştirilme durumları incelemişler, sistemle ilgili bilgi edinme işleminin iki öğrenci tarafından yeterince başarılamadığını, arama ve macera görüntüleme işlemlerinin ise bir öğrenci tarafından başarılamadığını tespit etmişlerdir.

Web Macerası sisteminin kullanışlılık değerlendirilmesinin yapıldığı araştırma sonucunda öğretim elemanları ve öğrencilerle gerçekleştirilen kullanışlılık testleri her iki grup içinde işlemlerin yaklaşık %75 başarıyla tamamlandığı tespit edilmiştir.

Kılıç (2007) gerçekleştirdiği araştırmasında Web Macerası destekli öğretim yönteminin 5.sınıf öğrencilerinin matematik erişi düzeylerinde ve matematik tutumlarında bir etkiye sahip olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 2006-2007 öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan Dumlupınar İlköğretim Okulu 5. sınıflarında öğrenim gören 67 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada iki deney bir kontrol grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerinin matematik dersi erişi düzeylerini belirlemeyi amaçlayan "Matematik Dersi Başarı Testi", "Matematik Tutum Ölçeği ve grupların denkleştirilmesinde yararlanılan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Yapılan çalışmada ilköğretim 5. sınıf matematik dersi "bölme işlemi, aritmetik ortalama, hacim ölçme, düzlem ve çizgi grafiği" konuları 3 gruba farklı yöntemle anlatılmıştır. Birinci deney grubunda Web Macerası destekli işbirlikçi öğrenme yöntemi, ikinci deney grubunda işbirlikçi öğrenme yöntemi ve kontrol grubunda ise geleneksel yöntem izlenmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine matematik başarı testi ve matematik tutum ölçeği ön test olarak uygulanmış, 22 ders saati süren uygulama sürecinin ardından da matematik başarı testi ve matematik tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular analiz edildiğinde Web Macerası destekli işbirlikçi öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile işbirlikçi öğrenme ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarı testi son test puan ortalamaları arasında Web Macerası destekli işbirlikçi öğrenme yöntemi lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin son test tutum puanları incelendiğinde de Web Macerası destekli işbirlikçi öğrenme, işbirlikçi öğrenme ve kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanlarının Web Macerası destekli işbirlikçi öğrenme yöntemi öğrencileri lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Web Macerası destekli işbirlikçi öğrenme yönteminin öğrencilerin matematik dersindeki erişi düzeylerini ve tutumlarını yükseltmede bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Köse (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının dinamik Web Macerası ortamındaki deneyimleri incelenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu özel bir üniversitenin orta öğretim fen ve matematik alanları eğitimi ve

bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü bünyesinde verilen iki lisans dersine devam eden 70 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nicel veriler, "Web Macerası Uygulamasına İlişkin Etkililik Anketi" ile nitel veriler ise odak grup görüşmesi yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Web Macerası sitesini ve dinamik olarak oluşturulan projelerini beğendiklerini tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenciler sistemin etkililiğini geliştirmek için değerli önerilerde bulunmuşlardır.

Tabanlı (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda Web Macerası yöntemi ile tasarlanan Web destekli öğretim materyalinin kullanılabilirliğine ve derslerde kullanılmasına ilişkin öğrenen görüşleri alınmış ve öğrenenlerin biliş ötesi farkındalık düzeylerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Balıkesir ilindeki bir kız meslek lisesinde 10. sınıf "Bilişim Teknolojilerinin Temelleri" dersine devam eden 30 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test modeli ile nitel verilerden oluşan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel veriler, öğrenen günlüklerinden ve öğrenenlerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilirken, nicel veriler ise biliş ötesi farkındalık ölçeği ve anket soruları ile toplanmıştır. Araştırma grubunda yer alan katılımcı grubuna toplam 33 ders saati boyunca tasarlanan öğretim materyali aracılığıyla eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda materyalin öğrenenlerin biliş ötesi farkındalık düzeylerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulgulanmıştır. Bununla birlikte öğrenenler tarafından Web Macerasının kullanımının değerlendirme bölümü dışında kolay olarak algılandığı, materyalin öğretim sürecinde kullanılmasına ise olumlu bakıldığı belirlenmiştir. Ayrıca Web Macerasının öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri kazanmalarına olanak tanıyan nitelikler taşıdığı bulgulanmıştır.

Akçay ve Şahin (2009) "Webquest (Web Macerası) ve Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği" adlı çalışmalarında Web Macerası hakkında bilgi vermişler ve her alanda olduğu gibi Türkçe öğretimi alanında da etkili olacağını göstermek amacıyla örnek bir Web Macerası sunmuşlardır.

Sunulan çalışmalar incelendiğinde Web Maceralarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımının öğrenci başarısını olumlu yönde artırmakla beraber öğrenmenin kalıcılığı ve öğrenenlerin eğitim süreçlerinde motivasyonlarının sağlamasında olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Ortaya konan çalışmalar

neticesinde pek çok alanda araştırma yapılarak etkililiği kanıtlanan Web Maceralarının Türkçe eğitiminde kullanımının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını ve öğrencilerin akademik başarısını artıracağı düşünülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve çözümüne yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmayla, Türkçe dersinde Web Macerası (Webquest) öğretim yöntemi ile 2008-2009 eğitim öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda gerçekleştirilen öğretimin, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin isimlerin öğretimi, sıfat ve fiillerin pekiştirilmesi konularına yönelik akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi sınanmıştır. Araştırmada betimsel ve deneysel yöntem birlikte kullanılmıştır. Betimsel yöntemle araştırma grubunda yer alan öğrencilere araştırma öncesindeki akademik başarı ve Türkçe dersine ilişkin tutumları belirlenmiş, deneysel yöntemle de Web Macerası öğretim yönteminin akademik başarı ve tutuma etkisi incelenmiştir. Bu aşamada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada "akademik başarı" ve "tutum" bağımlı değişken, Web Macerası öğretim yöntemi ise bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir (Karasar, 2004);

G_1	R	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_2	R	$O_{2.1}$	X	$O_{2.2}$

G_1 : Web Macerası öğretim yönteminin uygulandığı grup
G_2 : Geleneksel yöntemin uygulandığı grup
R : Yansızlık
X : Deneysel işlem
$O_{1.1}$,$O_{2.1}$: Ön test
$O_{1.2}$,$O_{2.2}$: Son test

Bu araştırmada, Web Macerası öğretim yönteminin etkililiğini sınamak için bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda Web Macerası öğretim

yöntemi, kontrol grubunda ise 2008-2009 eğitim-öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretim uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde "Akademik Başarı Testi" ile "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında dersler uygulama öğretmeni tarafından işlenmiştir. Uygulamanın teknik açıdan sağlıklı yürütülebilmesi açısından araştırmacı derslerde uygulama öğretmenine refakat etmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2008–2009 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Erzurum ili merkezinde Şair Nef'i İlköğretim Okulunda okuyan altıncı sınıf öğrencileri üzerinde 5 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Şair Nef'i İlköğretim Okulundaki altıncı sınıflardan iki sınıfta öğrenim gören toplam 40 öğrenci, araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Yöntemlerin uygulanacağı deney ve kontrol grubu Random (Seçkisiz örnekleme) yöntemiyle rastgele seçilmiştir.

Uygulama yapılacak okulun seçiminde sınıf mevcutlarının düzenli ve az olması (6/A=20, 6/C=20), okulda kullanıma hazır iki bilgisayar laboratuvarının olması, çalışmayı planlama ve yürütme aşamaları için okul yönetiminin kolaylık sağlaması, öğretmenlerin sınıflarında yeni bir yöntemin uygulanmasını istemeleri, yeniliklere açık olmaları ve okul yönetimi ile öğretmenlerin bilimsel çalışmaları desteklemesi etkili olmuştur.

Çalışma gruplarına, ön test olarak "Akademik Başarı Testi" ve "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde, grupların Türkçe dersine ilişkin tutum ve akademik başarıları açısından ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama araçları olarak, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersine yönelik akademik başarıyı ölçmek amacıyla "Akademik Başarı Testi" ön test-son test olarak, "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" uygulama öncesinde ve sonrasında ve "Kişisel Bilgiler Formu" da işlem öncesinde verilmiştir. Araştırmada kullanılan veri

toplama araçları ile ilgili geçerlik-güvenirlik çalışmaları hakkındaki bilgiler aşağıda alt başlıklar hâlinde sıralanmıştır.

4.3.1.Akademik başarı testi

Akademik başarı testi, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin "sıfatlar, isim ve fiiller" konuları hakkındaki ön bilgilerini ve araştırma sonucundaki akademik başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testi, daha önceki yıllarda Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen sınavlarda isim, sıfat ve fiil konuları ile ilgili sorular taranarak hazırlanmıştır. Bu amaçla altıncı sınıf Türkçe Öğretim Müfredatında yer alan hedef ve kazanımlar temel alınarak hedef ve hedef davranışları yazılmış ve belirtke çizelgesi oluşturulmuştur. Bunlara uygun olarak çoktan seçmeli 42 soru hazırlanmıştır. 42 sorudan oluşan denemelik form 2007-2008 yılı 2. döneminde araştırmada yer almayan, fakat çalışma grubu ile benzer özellikler taşıyan iki resmî ilköğretim okulunda toplam 155 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilen verilerden testin Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı .56 çıkmıştır. Bu hesaplamalar sonunda güvenirliği düşük maddeler testten çıkarılmış ve 30 maddelik akademik başarı testi son şeklini almıştır. Oluşan 30 maddelik akademik başarı testinin Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı sonuçları Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3. Akademik Başarı Testi Güvenirlik Katsayısı

Test	Madde Sayısı	Cronbach-Alpha
Türkçe Dersi Başarı Testi	30	.94

Tablo 3'deki Türkçe Akademik Başarı Testi sonuçları testin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Türkçe Başarı Testi Ek 2'de verilmektedir.

4.3.2.Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği

Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, Acat (2000) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Acat (2000) tarafından "Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi" adlı

yayınlanmamış doktora tezi için hazırlanan "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik- güvenirlik çalışmaları Acat (2000) tarafından yapılan ölçek, 10 olumlu 10 olumsuz madde içermektedir. 5'li likert tipi şeklinde hazırlanan ölçekten alınacak en yüksek puan 100 ve en düşük puan ise 20'dir.

4.3.3. Kişisel bilgiler formu

Araştırmada deney ve kontrol grubunun denkleştirilmesi amacıyla hazırlanan "Kişisel Bilgiler Formu" araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan form ile ilgili olarak uzman görüşleri dikkate alınarak formun son şekli verilmiştir. Cinsiyet, yaş, maddi durum vb. değişkenler öğrencilerin akademik başarılarını etkileyecek düzeyde olabilir. Bu açıdan deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin mümkün oldukça benzer özellikler taşıması önem taşımaktadır. Kişisel bilgiler formunda öğrencilerle ilgili olarak aşağıdaki bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır:

- Cinsiyet,
- Doğum yeri,
- Yaş,
- Babanın yaşayıp yaşamaması,
- Annenin yaşayıp yaşamaması,
- Kiminle birlikte yaşandığı,
- Kardeş sayısı,
- Kendilerine ait odalarının olup olmadığı,
- Anne öğrenim durumu,
- Baba öğrenim durumu,
- Annenin mesleği,
- Babanın mesleği,
- Ailenin maddi durumu,
- Bilgisayarı kullanmayı bilip bilmediği,
- Türkçe dersi çalışmada bilgisayarı kullanıp kullanmama,
- Web Macerası tamamlayıp tamamlamama durumu.

Aşağıda kişisel bilgiler formunda değinilen değişkenlere ilişkin sayısal verileri içeren çizelgelere sırasıyla yer verilmiştir:

4.3.3.1. Cinsiyet

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımı Tablo 4 ’de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	10	50	10	50	20	100
Kontrol	10	50	10	50	20	100

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yarısının (%50) kız, diğer yarısının ise erkek (%50) olduğu görülmektedir.

4.3.3.2. Doğum yeri

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin doğum yerleri aşağıdaki Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Dağılımı

Gruplar	Erzurum		Erzurum Dışı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	20	100	0	0	20	100
Kontrol	18	90	2	10	20	100

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerinin tamamının (n=20) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin on sekizinin (%90) Erzurum doğumlu olduğu görülmektedir.

4.3.3.3. Yaş

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaşları aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Gruplar	Yaş							
	11 yaş		12 Yaş		13 Yaş		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%
Deney	2	10	13	65	5	25	20	100
Kontrol	1	5	14	70	5	25	20	100

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerinin %10'unun 11, %65'inin 12 ve %25'inin 13 yaşında olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin % 5'inin 11, %70'inin 12 ve %25'inin 13 yaşında olduğu görülmektedir.

4.3.3.4. Babanın yaşayıp yaşamaması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının yaşayıp yaşamama durumlarını gösteren çizelge aşağıdaki Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Babalarının Yaşayıp Yaşamamalarına Göre Dağılımı

Gruplar	Ölü		Sağ		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	18	90	2	10	20	100
Kontrol	20	100	0	0	20	100

Tablo 7 incelendiğinde deney grubunda iki öğrencinin babasının ölmüş olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise tamamının babası sağdır.

4.3.3.5.Annenin yaşayıp yaşamaması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin yaşayıp yaşamama durumlarını gösteren aşağıdaki Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Annelerinin Yaşayıp Yaşamamalarına Göre Dağılımı

Gruplar	Ölü		Sağ		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	20	100	0	0	20	100
Kontrol	20	100	0	0	20	100

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin tamamının annesinin hayatta olduğu görülmektedir.

4.3.3.6. Kardeş sayısı

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kardeş sayıları aşağıdaki Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Gruplar	Kardeş Sayısı									
	1Kardeş		2 Kardeş		3 Kardeş		4 Kardeş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	1	5	6	30	7	35	6	30	20	100
Kontrol	4	20	6	30	8	40	2	10	20	100

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunda öğrencilerin %5'inin ve kontrol grubundaki öğrencilerin %20'sinin tek çocuk olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda altışar öğrencinin 1 kardeşi olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubunun %35'inin ve kontrol grubunun %40'ının 2 kardeşi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin %30'unun ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin %10'unun 3 kardeşi olduğu görülmektedir.

4.3.3.7. Kendine ait odanın var olup olmaması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kendilerine ait odaların olup olmama durumunu gösteren çizelge aşağıdaki Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kendilerine Ait Oda Olup Olmamasına Göre Dağılımı

Gruplar	Var		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	10	50	10	50	20	100
Kontrol	13	65	7	35	20	100

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yarısının (%50) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin %65'inin kendilerine ait odalarının olduğu görülmektedir.

4.3.3.8. Anne öğrenim durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarını gösteren çizelge aşağıdaki Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Durumu	Deney		Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İlkokul	10	50	16	80	26	65
Ortaokul	5	25	1	5	6	15
Lise	4	20	3	15	7	17,5
Yüksekokul/Üniversite	1	5	0	0	1	2,5
Yüksek lisans/Doktora	0	0	0	0	0	0
Toplam	20	100	20	100	40	100

Tablo 11 incelendiğinde deney (%50) ve kontrol (%80) gruplarındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun annesinin ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin %25'inin annesinin ortaokul, %20'sinin annesinin lise ve %5'inin annesinin yüksekokul/üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kontrol grubunda yer alan öğrencilerin %5'inin annesinin ortaokul, %15'inin annesinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda annesi yüksekokul/üniversite mezunu olan öğrenci yer almadığı, hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerden annesi yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrenci olmadığı görülmektedir.

4.3.3.9. Baba öğrenim durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarını gösteren çizelge aşağıdaki Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Durumu	Deney		Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İlkokul	6	30	6	30	12	30
Ortaokul	4	20	2	10	6	15
Lise	8	40	10	50	18	45
Yüksekokul/Üniversite	2	10	2	10	4	10
Yüksek lisans/Doktora	0	0	0	0	0	0
Toplam	20	100	20	100	40	100

4.3.3.10. Anne Mesleği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin mesleğini gösteren çizelge aşağıdaki Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Gruplar	Anne Mesleği							
	Ev Hanımı		Memur		Esnaf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	17	85	2	10	1	5	20	100
Kontrol	20	100	0	0	0	0	20	100

Tablo 13 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin %85'inin annesinin ev hanımı, %10'nun annesinin memur ve %1'inin esnaf; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tamamının (%100) annesinin ev hanımı olduğu görülmektedir.

4.3.3.11. Baba mesleği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının mesleğini gösteren çizelge aşağıdaki Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Gruplar	Baba Mesleği									
	Memur		İşçi		Esnaf		Emekli		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	8	40	4	20	5	25	3	15	20	100
Kontrol	9	45	9	45	1	5	1	5	20	100

Tablo 14 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin %40'ının babasının memur, %20'sinin babasının işçi, %25'inin babasının esnaf, %15'inin babasının emekli; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin %45'inin babasının memur, %45'inin babasının işçi, %5'inin babasının esnaf, %5'inin babasının emekli olduğu görülmektedir.

4.3.3.12. Ailenin maddi durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ailelerinin maddi durumlarını gösteren çizelge aşağıdaki Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerin Maddi Durumlarına Göre Dağılımı

Gruplar	Maddi Durum							
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	0	0	18	90	2	10	20	100
Kontrol	2	10	14	70	4	20	20	100

Tablo 15 incelendiğinde deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (deney grubu %90 ve kontrol grubu %70) ailesinin maddi durumunun orta seviyede olduğu görülmektedir. Bununla birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerden %10'unun ailesinin ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerden %20'sinin ailesinin maddi durumunun yüksek seviyede olduğu, deney grubundaki öğrencilerden ailesinin maddi durumu düşük seviyede olan öğrenci bulunmadığı ve kontrol grubundaki öğrencilerden ise %10'unun ailesinin maddi durumunun düşük seviyede olduğu görülmektedir.

4.3.3.13. Bilgisayar kullanma durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgisayar kullanma durumlarını gösteren çizelge aşağıdaki Tablo 16 'da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilgisayar Kullanma Durumlarına Göre Dağılımı

Gruplar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	20	100	0	0	20	100
Kontrol	19	95	1	5	20	100

Tablo 16 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin tamamının (%100) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin %95'inin bilgisayar kullanmada kendini yeterli gördüğü görülmektedir.

4.3.3.14. Türkçe dersine çalışmada bilgisayar kullanma durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersine çalışmada bilgisayar kullanma durumlarını gösteren çizelge aşağıdaki Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersine Çalışmada Bilgisayar Kullanma Durumlarına Göre Dağılımı

Gruplar	**Evet**		**Hayır**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Deney	0	0	20	100	20	100
Kontrol	0	0	20	100	20	100

Tablo 17 incelendiğinde deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersine çalışırken bilgisayar kullanmadıkları görülmektedir.

4.3.3.15. Web Macerası tamamlama durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Web Macerası tamamlama durumlarını gösteren çizelge aşağıdaki Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Web Macerası Tamamlama Durumlarına Göre Dağılımı

Gruplar	**Evet**		**Hayır**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Deney	0	0	20	100	20	100
Kontrol	0	0	20	100	20	100

Tablo 18 incelendiğinde deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin daha önce Web Macerası tamamlamadıkları görülmektedir.

Yukarıda verilen tüm veriler incelendiğinde araştırmada yer alan her iki grubun birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırma denencelerini test etmek amacıyla, sırasıyla aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır:

1) 2007-2008 eğitim öğretim ikinci döneminde Erzurum ili merkezindeki iki devlet ilköğretim okulunda okuyan toplam 155 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde akademik başarı testi pilot uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir.

2) Ön deneme uygulama çalışmasından elde edilen bulgular doğrultusunda akademik başarı testine son şekli verilmiş, asıl uygulama sırasında oluşabilecek hatalar uzman görüşleri de alınarak giderilmeye çalışılmıştır.

3) Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Erzurum ili Merkez ilçesindeki Şair Nef'i İlköğretim Okulunda okuyan altıncı sınıf öğrencileri üzerinde, 1 hafta yönteme ilişkin hazırlık çalışmaları, 5 hafta uygulama süreci olmak üzere toplam 6 hafta süreyle, toplam iki derslikte yürütülmüştür.

4) Uygulama sınıfları seçildikten sonra, Random (Seçkisiz örnekleme) yöntemiyle bir sınıf deney ve bir sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

5) Çalışmanın başında deney ve kontrol gruplarına, Kişisel Bilgiler Formu, Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

6) Deney gruplarında bir hafta süreyle Web Macerası yöntemine hazırlık çalışmaları yapılmıştır.

7) Hazırlık çalışmalarının ardından deney grubunda dersler Web Macerası öğretim yöntemiyle, kontrol grubunda ise dersler geleneksel öğretim yöntemiyle beş haftalık süre zarfında dersin öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

8) Uygulamanın sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

9) Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanan Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde, araştırma denencelerine yanıt olacak istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir.

4.4.1. Akademik başarı testi ön deneme uygulaması

Araştırmada kullanılacak akademik başarı testi, ilgili uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli değişiklikler yapılarak uygulanmak üzere hazır hâle getirilmiştir. Akademik başarı testi ön deneme uygulaması da çalışma grubu ile benzer özellikler taşıyan Erzurum ili Merkez ilçesindeki iki devlet ilköğretim okulunda 2007-2008 öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda yapılan analizler sonucunda güvenirliği düşük çıkan maddeler elenmiş ve uzman görüşleri dikkate alınarak akademik başarı testine son şekli verilmiştir.

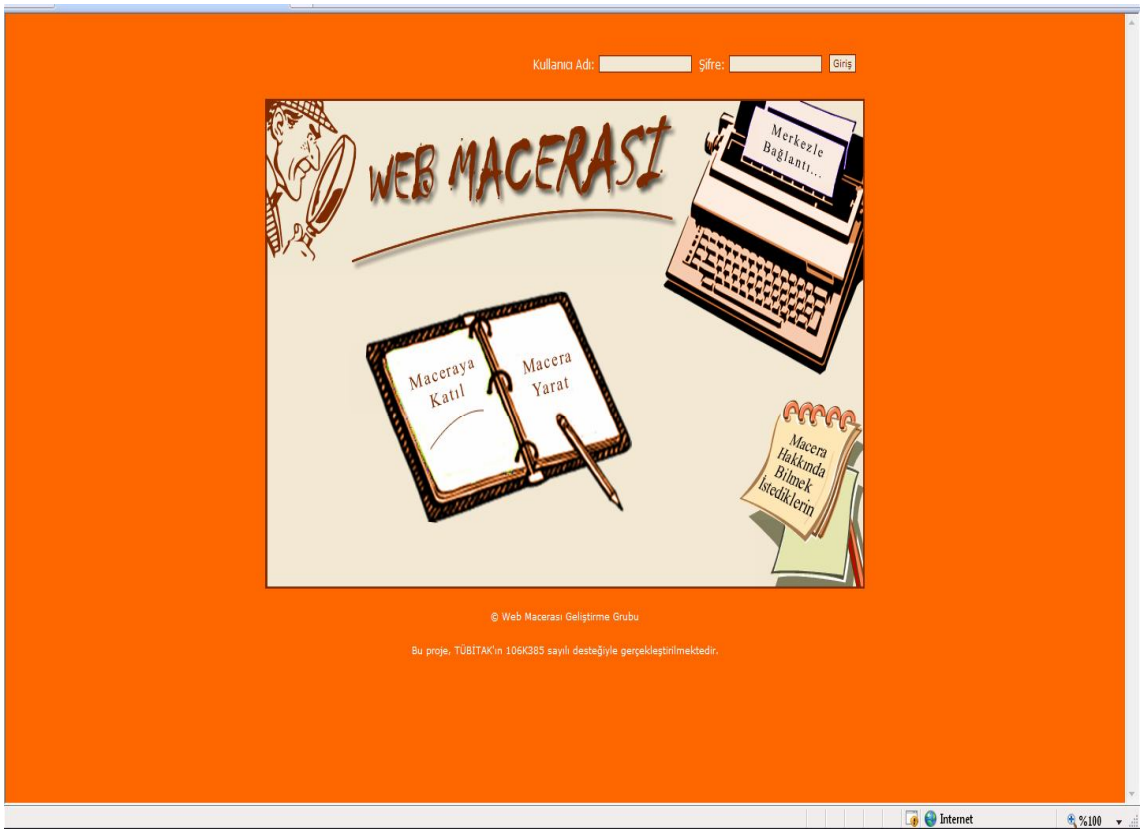
4.4.2. Öğretim yöntemleri uygulama süreçleri

Deney gruplarında işe koşulan Web Macerası öğrenme ve kontrol gruplarında ise 2008-2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretim uygulamaları aşağıda alt başlıklar altında yer almaktadır.

4.4.2.1. Web Macerası öğretim yöntemi uygulama süreci (deney grubu)

Web Macerası sitesi, 2007 yılında Türkiye Bilimsel Araştırma ve Teknik Kurumunun desteğiyle Yasemin Gülbahar koordinatörlüğünde Web Macerası Projesi olarak hayata geçirilmiştir. Araştırmada kullanılan Web macerası 2008-2009 öğretim yılının ikinci yarıyılında yer alan konular incelenerek ve bu derslerin kazanımlarına uygun ders planlarına göre etkinlikler göz önüne alınarak bu site üzerinde hazırlanmıştır. Hazırlanan Web Macerası öncelikle proje koordinatörüne sunulmuş, gerekli düzenlemeler yapılmış ve olumlu görüşler neticesinde öğrencilerin istifadesine sunulmuştur. Araştırmada yer alan siteler 5 aylık bir sürecin sonrasında seçilmiştir. Öncelikle Türkçe eğitiminde kullanılabilecek tüm siteler taranmış, sitelerin adresleri bir havuzda toplanmış ve ardından konu alanlarıyla ilişkilendirilerek sınıflandırılmıştır. Araştırmada kullanılan sitelerin, ücretli olmamasına, illegal sitelere yönlendirici olmamasına ve eğitici olmasına dikkat edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler 5 haftalık uygulama sürecinde her hafta 1 saat olmak üzere toplam 5 saat bilgisayar laboratuarında ders işlemişlerdir. 2008-2009 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dilbilgisi haricindeki diğer konular haftada 4 saat süresince uygulama öğretmeni tarafından sınıf ortamında işlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere uygulama yapılmadan önceki hafta Web Macerası boyunca kullanacakları kullanıcı adları ve

şifreleri alınmıştır. Bununla birlikte öğrencilere iletişimi sağlamak için kullanacakları e-posta (e-mail) adresleri verilmiştir. Şekil 1'de Web Macerası sitesinin giriş sayfası gösterilmiştir.



Şekil 1. Web Macerası Giriş Sayfası

Öğrencilerin, kullanıcı adları ve şifrelerini almalarının ardından "Ben bir dil kâşifiyim" adlı Web Macerasını kullanmak için araştırmacıdan onay almak üzere site üzerinde başvuruda bulunmuşlardır. Öğrencilerin başvuruları tek tek onaylanarak Web Macerasını etkin bir biçimde kullanmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin kayıtlarının yapılmasının ardından öğrenciler kullanıcı adları ve şifrelerini kullanarak sisteme giriş yapmışlar ve Web Macerasına başlamışlardır. İlk olarak öğrenciler Web Macerası sitesinin ana sayfası ile karşılaşmışlardır. Ana sayfada öğrenciler, bir selamlama yazısıyla ve Web Macerası deneyimi hakkında bilgilerle karşılanmıştır. Ana sayfada ayrıca, web Macerası sitesinin tasarımcıları, hangi amaçla hazırlandığı, destek verilen kurum gibi bilgiler de yer almaktadır. Web Macerası ana sayfası şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2. Web Macerası Ana Sayfası

Web Macerası sitesine giren öğrenciler daha sonra maceralar listesinden araştırmacı tarafından hazırlanan "Ben bir dil kâşifiyim" adlı Web Macerasını seçerek bu macerayı kullanmaya başlamışlardır. İlk olarak "Macera Hakkında" adlı sayfa ile karşılaşan öğrencilere bu sayfada Web Macerasının niçin hazırlandığı, hangi tarihte başlayarak hangi tarihte biteceği, hangi konulara yer verildiği hakkında bilgi verilmiştir. Şekil 3' de " Macera Hakkında" adlı sayfa gösterilmiştir.

Şekil 3. "Macera Hakkında" Adlı Sayfa

"Macera Hakkında" adlı sayfadan sonra "Macera Sahibi" adlı sayfa yer almaktadır. Bu sayfada Web Macerasının sahibi olan araştırmacının adı, soyadı, cinsiyeti, e-mail adresi ve Web adresi gibi bilgiler yer almaktadır. Öğrenciler yazışmalarında bu sayfada yer alan e-mail adresini kullanmışlardır. Bu sayfa aracılığıyla araştırmada kullanılan Web Macerasını kimin hazırladığını öğrenmiş ve bu macerayı gerçekleştirmeleri için kendilerine güven verilmiştir. "Macera Sahibi" adlı sayfa şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4. "Macera Sahibi" Adlı Sayfa

"Macera Sahibi" adlı sayfadan sonra Web Macerası adımları gelmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları ilk Web Macerası adımı "Giriş"tir. Bu adımda öğrenciler Web Macerasında ne yapacakları hakkında bilgilendirilmiş, konuya dikkatleri çekilmiş ve öğrencilerin moral ve motivasyonları artırılmaya çalışılmıştır. Web Macerası "Giriş" adımı sayfası şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. Web Macerası "Giriş" Adımı Sayfası

Öğrenciler daha sonra Web Macerasının ikinci adımı olan "İşlem" adımı sayfasına girmişlerdir. Bu adımda öğrenciler Web Macerasında ne yapmaları gerektiği ve çalışmalarının sonunda ne elde edecekleri hakkında bilgilendirilmiştir. Aynı zamanda bu sayfada öğrencilerin öğrenirken eğleneceklerine ilişkin yönergelere de yer verilmiştir. Şekil 6'da Web Macerası "İşlem" adımına yer verilmiştir.

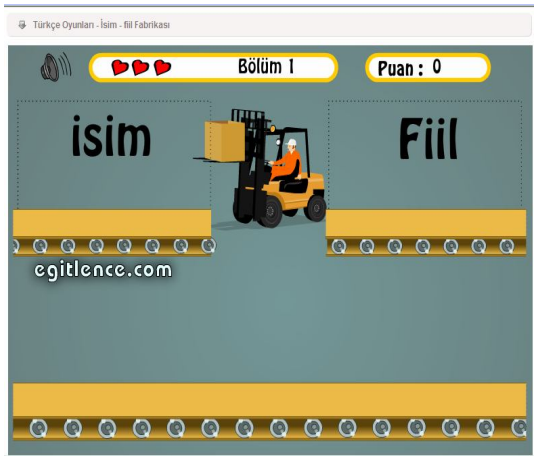
Şekil 6. Web Macerası "İşlem" Adımı Sayfası

Öğrencilerin "Süreç" adımında verilen görevleri yerine getirmelerine yardımcı olmak; sıfat, isim ve fiiller konuları ile ilgili akıllarına takılan sorulara cevap bulmak ve bu konulara ilişkin bilgilerini artırmaları amacıyla "Bilgi Kaynakları" adlı bölüm hazırlanmıştır. Bu bölüm İnternet üzerindeki kaynaklar taranarak hazırlanmış ve öğrencilerin hizmetine sunulmuştur. "Bilgi Kaynakları" adımı şekil 7'de gösterilmektedir.

Şekil 7. Web Macerası "Bilgi Kaynakları" Adımı Sayfası

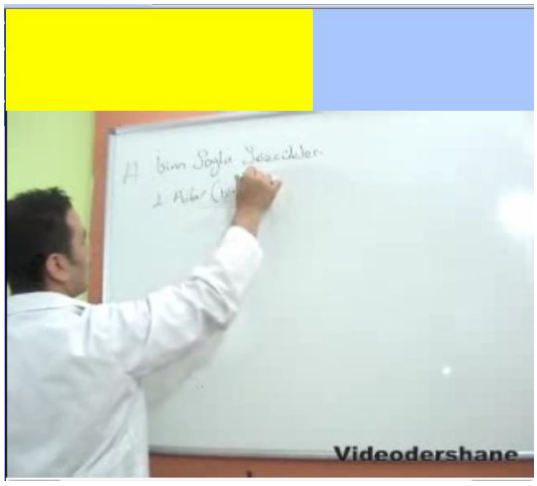
Öğrencilerin 5 haftalık uygulama sürecinde yapacakları çalışmalara "Süreç" bölümünde yer verilmiştir. Her hafta öğrencilere bir görev verilmiş, görevleri yerine getirmeleri ve ardından o görevle ilgili olarak e-posta göndermeleri istenmiştir. Verilen görevlerin hangi tarihte bitirilmesi gerektiğine ilişkin bilgiler de yine bu sayfada yer almaktadır. "Süreç" adımında öğrencilere ilk hafta isim ve fiilleri ayırt etme kazanımına yönelik hazırlanan isim-fiil fabrikası adlı oyunu oynamaları ve oyundan anladıkları ile aldıkları puanlar hakkında e-posta göndermeleri istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin istenilen görevleri yerine getirdiklerinden emin olunmuş ve öğrencilerin hangi bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Bu haftada öğrencilerin kullandığı site, eğitsel oyunların yer aldığı bir sitedir (egitlence.com). Bu sitede yer alan isim-fiil fabrikası adlı oyun, öncelikle araştırmacı tarafından oynanarak test edilmiştir. Öğrencilerin oynayacakları bu oyunda öğrencilerin isim ve fiiilleri ayırt edebilme yeteneği kazanmaları amaçlanmıştır. Oyunda yer alan kelimelerin araştırma yapılan sınıf düzeyine uygun olduğu uzman görüşleri neticesinde kesinlik kazanmıştır. Öğrencilerin oyun oynarken verdikleri cevapların tesadüfi olmaması için bazı kelimeler tekrar verilmiştir. Bununla birlikte isim ve fiil olan kelimeler tekdüze değil karışık olarak verilmiştir. Oyun sonunda öğrencilerin ne kadar puan aldıkları ve başarı durumları hakkında öğrenciler

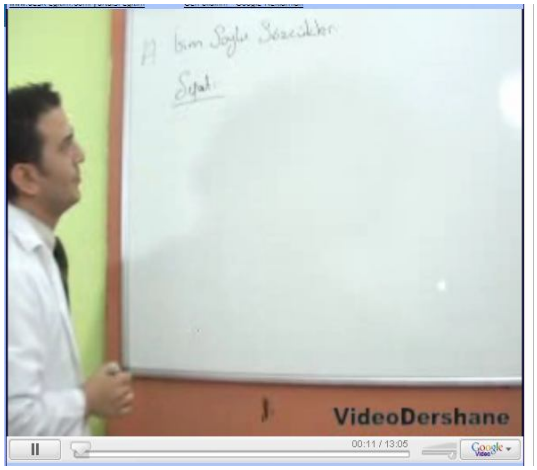
bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin isim-fiil fabrikası adlı oyunu oynadıkları siteden çekilmiş görüntülere aşağıda yer verilmiştir.



İkinci hafta konularla ilgili canlı konu anlatımlarına yer verilmiştir. Öğrenciler bu adımda verilen bağlantılara (link) tıklayarak ilgili siteler üzerinden canlı konu anlatımlarını izlemişlerdir. Canlı konu anlatımları için her bir konu alanı için (sıfat, isim ve fiil) üç bağlantı (link) kullanılmıştır. Sıfatlar ve isimler için videodershane.com adresi, fiiller için ise video.google.com adresi kullanılmıştır. Sıfatlar için canlı konu anlatım süresi 13.05 dakika, isimler için 12.04 dakika ve fiiller için ise 03.09 dakikadır. Öğrencilerin sıfatlar ile izledikleri canlı konu anlatımı, sıfatların öğretimi; isim ve fillerle ilgili videolar ise isim ve fiiilerin pekiştirilmesine yöneliktir. Canlı konu anlatımlarında uzman öğretmenler konuları tahta kullanarak anlatmakta, örneklerle ve çözümlü sorularla konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadırlar. Bu görevler yerine getirildikten sonra öğrenciler e-posta göndererek izlediklerinden anladıkları hakkında

araştırmacıyı bilgilendirmişlerdir. Aşağıda canlı konu anlatımlarının yer aldığı sitelerden çekilmiş görüntülere yer verilmiştir.





Üçüncü hafta öğrenciler İnternet üzerinde konularla ilgili interaktif testlerle buluşturulmuştur. Bağlantılara tıklayan öğrenciler, ilgili sitede yer alan testi çözmüş ve test ile ilgili dönüt-düzeltmeyi yine bu sayfada almıştır. Öğrenciler, ne kadar soruyu doğru yaptıkları, hangi sorularda yanıldıkları hakkında bilgilendirilerek, yanlış yaptıkları sorularının doğru cevapları site üzerinde gösterilmiştir. Bu görevin bitiminin ardından yine öğrencilerden testlerden aldıkları punlara ilişkin e-posta göndermeleri istenmiştir. Öğrenciler sıfatlarla ilgili bir interaktif test çözmüştür (testimiz.com). Sıfatlar adlı test 20 sorudan oluşmaktadır ve öğrencilere soruların çözümü için 40 dakikalık bir süre verilmiştir. İnteraktif teste yer alan soruların yeterli olduğuna dair uzman görüşleri alınmıştır. Öğrenciler soruları çözdükten sonra doğru yaptıkları sorular,

yanlış yaptıkları sorular ve aldıkları notlar hakkında bilgilendirilmişlerdir. Öğrenciler yanlış yaptıları sorular hakkında uygulama öğretmeni tarafından da bilgilendirilmişlerdir. Öğrencilerin interaktif testi çözerken karşılaştıkları sorulara aşağıda yer verilmiştir.

SIFATLAR 1

DEĞERLENDİR

SIFATLAR

Bu testte 20 soru vardır. Cevaplama süresi -40- dakikadır.

1. "Küçük kız beyaz mendilini sallayarak uzaklaştı." cümlesinde kaç tane sıfat vardır?
- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

2."Bu iş sıcak havada, insan sağlığını bozar." cümlesindeki sıfat tamlamaları aşağıdakilerden hangisinde birlikte verilmiştir?
- a) Sıcak hava -insan sağlığı
- b) Sıcak hava - bu iş
- c) Bu iş -insan sağlığı
- d) Bu hava -insan sağlığı

3. Aşağıdaki tamlamalardan hangisi diğerlerinden farklıdır?
- a) Dar yol
- b) Eski ev
- c) İnce elbise
- d) Duvar boyası

4. "Bu işi iki arkadaş birlikte yapalım." cümlesinde kaç tane sıfat vardır?
- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

5. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi cümle içinde sıfat olarak kullanılamaz ?
- a) Onu
- b) Oradaki
- c) Öteki
- d) Bu

6. "Kırmızı yanaklı, sarı saçlı, ela gözlü kız derse gelmedi." cümlesinde kaç tane ön ad vardır?
- a) 3
- b) 4
- c) 5
- d) 6

7. "Az" sözcüğü, hangi cümlede sıfat olarak kullanılmıştır?
- a) Az çalıştık ama işi bitirdik.
- b) Yapılacak az işimiz kaldı.
- c) Bugün denizde az kaldık.
- d) Az konuştu öz konuştu.

8. "Kısa" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hanginde "sıfat (ön ad)" görevinde değildir?
- a) Ayşe'ye kısa saç çok yakışmış.
- b) Eteğinin boyu biraz kısa olmuş.
- c) Kısa zamanda hepsi unutulur.
- d) Kısa boylu ağaçları seçmişler.

9. "Küçük kız kırmızı ayakkabıları çok beğendi" cümlesinde hangi sözcükler ön addır?
- a) Çok-Beğendi
- b) Kız-Beğendi
- c) Ayakkabı-Kız
- d) Küçük-Kırmızı

10. Aşağıdaki tamlamalardan hangisi belgisiz sıfatlarla oluşmuştur?
- a) Çalışkan çocuk
- b) Bu masa
- c) Karlı dağlar
- d) Bazı insanlar

11. "Çocuk Kütüphanesi bu mahallede açılacak." cümlesinde "bu" kelimesi ne tür sıfattır?
○a) Belgisiz sıfat
○b) İşaret sıfatı
○c) Niteleme sıfatı
○d) Sayı sıfatı

12. Aşağıdakilerden hangisi sıfat tamlamasıdır?
○a) Kirli gömlek
○b) Paranın değeri
○c) Kalem kutusu
○d) Yaz tatili

13. Aşağıdakilerden hangisi pekiştirme sıfatıdır?
○a) Yemyeşil ova
○b) Mavi deniz
○c) Üç yumurta
○d) Çeyrek saat

14. "Yaşlı" sözcüğü hangi cümlede sıfat olarak kullanılmamıştır ?
○a) Yaşlı adam parkta dolaşıyordu.
○b) Yaşlı gözlerle yüzüme baktı.
○c) Yaşlılara saygı göstermeliyiz
○d) Yaşlı dilenciye para verdim

15. "O" sözcüğü hangi cümlede sıfat olarak kullanılmamıştır ?
○a) O sabah çok yürüdük.
○b) Bütün bunları o nasıl başardı.
○c) O eve gitmeyeceğiz.
○d) O güzelim çiçekler soldu.

16. Aşağıdakilerden hangisinde sıfat tamlaması kullanılmıştır?
○a) O zaman başından aşkın derdi.
○b) Mermeri oyardı, taşı delerdi.
○c) Kaç yanık yolcuya su verdi.
○d) Değdi kaç, dudağa çoban çeşmesi.

17. "Yaramaz " kelimesi hangi cümlede sıfat olarak kullanılmıştır?
○a) Yaramaz çocuklar camı kırdılar.
○b) Sizin çocuk pek yaramaz.
○c) Yaramazlık iyi bir davranış değildir.
○d) Yaramazı unuttun mu ?

18. Aşağıdakilerden hangisi türemiş sıfattır?
○a) Güzel gömlek
○b) Toz sabun
○c) Yapma bebek
○d) Boş oda

19. "Deniz,kaçıncı sınıfa gidiyor." Cümlesinde "kaçıncı" sözcüğünün çeşidi nedir?
○a) Sayı sıfatı
○b) Soru sıfatı
○c) Niteleme sıfatı
○d) İşaret sıfatı

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat yoktur?
○a) Bazı çocuklar daha erken okurlar.
○b) Bayramın kaçıncı günü yola çıkıyorsunuz?
○c) İnşaatta birkaç işçi çalışıyor.
○d) Yarın bize çocuklarla geliniz

Hazırlayan: Hamit BİÇER

DEĞERLENDİR

Sıfırla

Dördüncü haftada öğrencilerden grup oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin kendi gruplarını oluşturmalarına izin verilmiş ve her grubun kendine bir isim seçmesi istenmiştir. Uygulama yapılan öğrenci grubunda 4 öğrenciden oluşan 5 grup oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilerden kendi belirleyecekleri bir konuda şiir yazmaları istenmiştir. Şiir yazımında gruplarda yer alan öğrencilerin her birinin en az bir dörtlük yazması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin şiirlerini tamamlamalarının ardından bu şiirde geçen sıfat, isim ve fiilleri bulmaları istenmiştir. Öğrenciler yaptıkları çalışmalarını sisteme göndermişler ve ardından uygulama öğretmenlerine teslim etmişlerdir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar Ek 5'te verilmiştir. Uygulamanın son haftasında öğrenciler kendi yazdıkları şiirleri sınıfta sunmuşlar ve şiir üzerinde yaptıkları çalışmalar hakkında arkadaşlarını bilgilendirmişlerdir. "Süreç" bölümü şekil 8'de gösterilmiştir.

Şekil 8. Web Macerası "Süreç" Adımı Sayfası

Öğrencilerin verilen görevleri yerine getirirken nasıl değerlendirileceğine dair bilgiler “Değerlendirme” bölümünde yer almaktadır. Bu bölüm için “yeni başlayan”, “gelişen”, “başarılı” ve “örnek gösterilir” adımlarından oluşan bir rubrik hazırlanmıştır. Her görev için ayrı ayrı beceriler belirlenmiş ve her beceri için ayrı bir puan verilmiştir. Hazırlanan rubrik konunun uzmanlarına sunulmuş ve konu uzmanlarınca hazırlanan rubriğin yeterli olduğu vurgulanmıştır. Öğrenciler, gerçekleştirdikleri görevlere ilişkin olarak bu rubrik aracılığıyla hangi becerileri gerçekleştirebildiklerini ve bu becerilerinin karşılığı olarak kaç puan aldıklarını görmüşlerdir. “Değerlendirme” bölümü şekil 9’da gösterilmiştir.

GÖREVLER	YENİ BAŞLAYAN	GELİŞEN	BAŞARILI	ÖRNEK GÖSTERİLİR
İSİM-FİİL FABRİKASI	Verilen linki kullanma becerisi (8 PUAN)	Verilen linkte oyuna ulaşma ve oyunu başlatma becerisi (12 PUAN)	Verilen linkte oyuna ulaşma ve oyunu oynama becerisi (16 PUAN)	Verilen linkte oyuna ulaşma, oyunu oynama ve e-mail yollama becerisi (20 PUAN)
İZLEYEREK ÖĞRENELİM	Verilen linki kullanma becerisi (8 PUAN)	Verilen linkte videolara ulaşma ve açma becerisi (12 PUAN)	Verilen linkte videolara ulaşma ve videoları izleme becerisi (16 PUAN)	Verilen linkte videolara ulaşma, izleme ve e-mail yollama becerisi (20 PUAN)
TEST ÇÖZELİM	Verilen linki kullanma becerisi (8 PUAN)	Verilen linkte teste ulaşma ve soruların % 50'sini cevaplama becerisi (12 PUAN)	Verilen linkte teste ulaşma ve soruların % 75'ini cevaplama becerisi (16 PUAN)	Verilen linkte teste ulaşma ve soruların % 100'ünü cevaplama becerisi (20 PUAN)
ŞİİR YAZMA	Yazılacak şiir hakkında toplanma becerisi (8 PUAN)	Yazılacak şiirin konusunu tespit etme becerisi (12 PUAN)	Her mısrada isim, sıfat ve fillerli kullanabilme becerisi (16 PUAN)	Şiiri meydana getirme becerisi ve e-mail yollama becerisi (20 PUAN)
ŞİİR OKUMA	Hazırlanan şiiri okunacak hale getirme becerisi (8 PUAN)	Yapılacak şiir sunumu için görev paylaşımı becerisi (12 PUAN)	Yapılacak şiir sunumu için gerekli düzenlemeleri yapma becerisi (16 PUAN)	Şiirin güzel bir sunumla sınıf ortamında okunması (20 PUAN)
TOPLAM PUAN	40 PUAN	60 PUAN	80 PUAN	100 PUAN

Şekil 9. Web Macerası Değerlendirme Adımı Sayfası

Son olarak öğrenciler “Sonuç” adımıyla karşılamışlardır. Bu adımda, bu Web Macerası sürecinde ne elde ettikleri hakkında bilgi verilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin başka Web Maceralarını kullanmalarını teşvik edici yönergelere yer verilmiştir. “Sonuç” adımı şekil 10’da gösterilmiştir.

Şekil 10. Web Macerası Sonuç Adımı Sayfası

4.4.2.2. 2008-2009 Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretim süreci (kontrol grubu)

2008-2009 öğretim yılında daha önceki yıllarda olduğu gibi MEB tarafından öğrencilere ders ve çalışma kitapları, öğretmene ise kılavuz kitap gönderilmiştir. Öğretmen, bu kılavuz kitap yardımıyla ders işlediği için bu ders için günlük plan hazırlamamıştır. Konular ile ilgili bilgi düzeyindeki kazanımlar, 2008-2009 Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda yapılan öğretim etkinlikleriyle kazandırılmaya çalışılmıştır. Konular öğrencilere kılavuz kitaptaki etkinlikler dikkate alınarak anlatılmış ve anlaşılmayan noktalarla ilgili olarak, öğrencilerin soru sormaları sağlanmıştır.

4.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada Web Macerası öğretim yöntemi bağımsız değişken, akademik başarı ve tutum bağımlı değişken olarak alınmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubun yer alan öğrencilerin kişisel bilgilerini ortaya koymada frekans ve yüzde analizinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı ve son test başarı puan ortalamalarının analizi t testi yöntemi ile yapılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test tutum ve son test tutum puan ortalamalarının analizi de t testi yöntemi ile yapılmış ve anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak alınmıştır. Bu işlemlerin gerçekleştirilmesinde SPSS 16.0 for Windows istatistiksel paket programı kullanılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde toplanan verilerin, her alt problemle ilgili olarak yapılan istatistiksel çözümlemeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

5.1. Web Macerası Öğrenme Yöntemi ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi

Web Macerası öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkilerini inceleyebilmek için deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki Türkçe bilgilerinin hangi düzeyde olduğuna ve birbirlerine denk olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla deney ve kontrol grubunun ön test puanlarından aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t-testi yapılmıştır.

Aşağıda grupların ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Ön Test Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t-değeri	Önem denetimi
Deney	20	12,90	3,87	38	1,37	P=,179
Kontrol	20	11,35	3,24			

P>0,05

Tablo 19'a bakıldığında kontrol grubunun ortalama puanı (X=11,35), deney grubunun ortalama puanı (X= 12,90) dır. İki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (p>,05).

Bu bulgu doğrultusunda, Web Macerası öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun uygulama öncesinde, Türkçe dersinde akademik başarı açısından denk olduğu söylenebilir. Altıncı sınıflar

arasında Türkçe ön test başarı puanları açısından farklılığın görülmemesi ön bilgi düzeylerinin denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney sonrasında grupların Türkçe başarısının hangi düzeyde olduğuna ve gruplar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, iki grubun arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Test Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t-değeri	Önem denetimi
Deney	20	16,85	5,57	38	2,33	P=,025
Kontrol	20	13,10	4,54			

P<0,05

Tablo 20'ye bakıldığında deney grubunun son test ortalamasının (X=16,85), kontrol grubunun son test ortalamasından (X=13,10) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (p<,05). Bu bulgu doğrultusunda, Web Macerası öğretim yönteminin Türkçe dersinde akademik başarıyı artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının başarısının denel işlemlerde ne kadar arttığını belirlemek için denel işlemler öncesi ve sonrasındaki Türkçe dersi akademik başarısı farkına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanlarının ortalaması ve standart sapması hesaplanmış, farkın önemli olup olmadığını bulmak için t-testi uygulanmıştır.

Aşağıda Tablo 21'de deney grubunun ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 21. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Akademik Başarı Puanları t-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t-değeri	Önem denetimi
Deney Ön test	20	12,90	3,87	38	-2,61	P=,013
Deney Son test	20	16,85	5,57			

P<0,05

Tablo 21'e bakıldığında deney grubunun ön test ortalamasının (X=12,90), son test ortalamasının (X=16,85) olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (p<,05).

Kontrol grubunun ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları aşağıda tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Akademik Başarı Puanları t-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t-değeri	Önem denetimi
Kontrol Ön test	20	11,35	3,24	38	-1,37	P=,179
Kontrol Son test	20	13,10	4,54			

P>0,05

Tablo 22 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ön test ortalamasının (X=11,35), son test ortalamasının (X=13,10) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (p>,05).

Kontrol grubunun ve deney grubunun ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında her iki grubun da başarısında farklılıklar olduğu, fakat Web Macerası öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki başarının kontrol grubundakine oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu da Web Macerası öğretim yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre öğrencilerin Türkçe akademik başarısında daha etkili olduğunu göstermektedir.

5.2. Web Macerası Öğrenme Yöntemi ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Tutumlarına Etkisi

Web Macerası öğretim yöntemi ve geleneksel öğretimin Türkçe dersinde öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin önemli olup olmadığını bulmak için deney öncesinde iki gruptaki öğrencilerin başlangıçtaki tutum düzeylerine ve düzeyleri arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının deney öncesinde "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır.

Tablo 23'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesinde "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t-değeri	Önem denetimi
Deney	20	60,70	9,00	38	,911	P=,368
Kontrol	20	58,25	7,96			

P>0,05

Tablo 23'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin deney öncesinde uygulanan Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması (X=60,70), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması ise (X=58,25)'dir. Farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemsiz bulunmuştur. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir (p>,05).

Yapılan uygulama sonucunda Türkçe dersine yönelik öğrenci tutumlarının artıp artmadığını bulmak için deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t-testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 24'de verilmektedir.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t-değeri	Önem denetimi
Deney	20	67,20	12,1	38	2,15	P=,038
Kontrol	20	60,20	7,93			

P<0,05

Tablo 24 incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının (X=67,20), kontrol grubunun aritmetik ortalamasına göre (X=60,20) daha yüksek olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın önemli olup olmadığını bulmak için t-testi yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (p<,05). Bu bulgu doğrultusunda, her iki grupta da Türkçe dersine yönelik tutumlarda artış olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının tutumlarının denel işlemlerde ne kadar arttığını belirlemek için denel işlemler öncesi ve sonrasındaki Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının farkına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanlarının ortalaması ve standart sapması hesaplanmış, farkın önemli olup olmadığını bulmak için t-testi uygulanmıştır.

Aşağıda Tablo 25'de deney grubunun tutum ölçeği ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 25. Deney Grubunun Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları t-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t-değeri	Önem denetimi
Deney Ön test	20	60,70	9,00	38	-1,91	P=,063
Deney Son test	20	67,20	12,1			

P>0,05

Tablo 25'e bakıldığında deney grubunun ön test ortalamasının (X=60,70), son test ortalamasının (X=67,20) olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (p>,05).

Kontrol grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları aşağıda tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Kontrol Grubunun Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları t-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t-değeri	Önem denetimi
Kontrol Ön test	20	58,25	7,96	38	-,361	P=,720
Kontrol Son test	20	59,15	7,82			

P>0,05

Tablo 26'ya bakıldığında kontrol grubunun ön test ortalamasının (X=58,25), son test ortalamasının (X=59,15) olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (p>,05).

Bu sonuçlara göre her iki grupta da Türkçe dersine yönelik tutumda olumlu artışlar olduğu, Web Macerası öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarının, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Uygulama sonucunda araştırmacı ve uygulama öğretmeni tarafından yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmede, öğrencilerin Web Macerası yöntemiyle derslerde daha istekli oldukları, ders çalışmaktan zevk aldıkları, öğrencilerin moral ve motivasyonlarının arttığı, verilen görevlerde daha özenli çalıştıkları, Web Macerası yönteminde kendilerini rahat hissettikleri ve eğlenirken öğrendikleri tespit edilmiştir.

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların yorumlanması ile araştırmanın problem tümcesi ve alt problemlerine ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada deney grubunda Web Macerası öğretim yöntemi ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik başarı puanları arasında fark yoktur. İşlem öncesi her iki gruptaki öğrencilerin ön test akademik başarı puanlarının birbirine yakın olması ve aralarında istatistiksel olarak bir farklılığın olmaması beklenen bir sonuçtur. Her iki gruptaki öğrencilerin ön test akademik başarı puanlarının olması, ders öğretmenin dersleri aynı müfredat doğrultusunda ve aynı yöntemi kullanarak yürütmesi ile açıklanabilir.

Web Macerası öğretim yöntemiyle ders gören öğrenciler ve geleneksel öğrenme yöntemi ile ders gören öğrencilerin son test akademik başarı puanları arasında Web Macerası öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bunun nedeni olarak Web Macerası öğretim yönteminin öğrencilerin işbirlikçi öğrenme içinde çalışmalarına imkân tanımasını, öğrencilerin Web Macerası yöntemi ile geleneksel eğitim-öğretim ortamlarının dışında laboratuvar ortamında çalışmalarını sağlamasını, öğrencilerin Web Macerası ile bilgileri kendi çabaları ile edinmelerini, öğrencilerin İnternet'i bir kaynak olarak kullanarak pek çok alıştırma ve etkinlik yapma olanaklarına sahip olmalarını, Web Macerasının çoklu ortam aracılığıyla öğrencilere çoklu zekâ kuramına göre düzenlemiş bir öğrenme ortamı sağlamasını gösterebiliriz. Gorghiu (2005) yaptığı araştırmayla Web Macerası yönteminin işbirlikli öğrenmeye imkân tanıdığını, öğretmenlere ilham açısından önemli bir kaynak olduğunu, internetin öğrenme ortamında etkin bir şekilde entegre edilmesini sağladığını, öğrencilere motivasyon ve işbirliği sağladığını tespit etmiştir. Web Macerası öğretim yöntemi, öğrencilerin ilgilerini çekme, öğrencilerin moral ve motivasyonlarını artırma, öğrencileri bilgi kazanmada güdülemede etkin bir öğretim yöntemi olarak pek çok avantaja sahiptir. Kılıç (2007) tarafından yapılan araştırmada da Web Macerası destekli

işbirlikçi öğrenme yöntemi ile ders gören öğrencilerin akademik başarılarının, işbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemleri ile ders gören öğrencilere göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Web Macerası öğretim yöntemi ile ders gören öğrenciler ve geleneksel öğrenme yöntemi ile ders gören öğrencilerin ön test tutum puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin aynı sosyal çevrede olmaları, aynı eğitim-öğretim ortamında ders görmeleri, ders öğretmenlerinin aynı müfredat dâhilinde aynı şekilde ders işlemesi gibi faktörler sıralanabilir. Her iki grupta da dersler aynı şekilde işlenmekte ve bu da öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının benzer olmasına neden olmaktadır.

Web Macerası öğretim yöntemi ile ders gören öğrenciler ve geleneksel öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin son test tutum puanları arasında Web Macerası öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kurtuluş ve diğerleri (2006) tarafından yürütülen araştırmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin Web Macerası öğretim yöntemine olumlu tutum besledikleri, Halat (2007) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının Web Macerası öğretim yöntemine olumlu tutum besledikleri tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak, Web Macerası öğretim yönteminin öğrencilere Türkçe dersinin geleneksel yöntem haricinde farklı bir yöntemle de işlenebileceği düşüncesini kazandırmasını, öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri ve ilgilerini çeken bir ortamda ders işlemelerini, öğrencilerin bilgi kazanmayı kolay bir şekilde ve eğlenceli bir ortamda gerçekleştirmelerini göstermek mümkündür. Bütün bu faktörlerin sıralanmasıyla, Web Macerası öğretim yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan tutumlarını olumlu yönde artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Kılıç (2007) tarafından yapılan araştırmada da Web Macerası destekli işbirlikçi öğrenme yöntemi lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonucun Kılıç (2007) tarafından yürütülen araştırmayla paralellik gösterdiği görülmüştür.

Web Macerası yöntemi ile ders gören deney grubu öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı puanları arasındaki fark son test akademik başarı puanları lehine anlamlı bulunmuştur. Öğrenciler, geleneksel öğretiminden farklı bir öğretim yöntemi ile ders görmüşler ve bu durumun öğrencilerin öğrenmelerinde büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Web Macerası öğretim yöntemi ile öğrenciler, hem bireysel hem

de grup olarak araştırma yapma becerisini kazanmış, İnternet'in de bir araştırma aracı olduğunun farkına varmışlar, İnternet'ten araştırma yapma becerileri geliştirmişler, zamanı nasıl kullanmaları hakkında fikir sahibi olmuşlar, süreç içerisinde kendilerini rahat hissetmişler ve eğlenceli bir ortamda ders işlemişlerdir. Bütün bu sıralanan faktörler öğrencilerin başarılı olmasında etkin rol oynamıştır. Lipscomb (2003)'un Web Macerası öğretim yönteminin yaratıcılığın gelişmesinde katkıda bulunduğunu tespit ettiği araştırması ve Hassanien (2006)'in Web Macerası öğretim yönteminin İnternet'ten bilgi edinmede olanak sağladığını, motive edici olduğunu ve öğrenme materyallerine ulaşımda yardımcı olduğunu tespit ettiği araştırması, bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlarla örtüşmektedir.

Web Macerası yöntemi ile ders gören kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı puan ortalamaları arasındaki fark dikkate alındığında öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarında artış olduğu, fakat istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bunun nedeni olarak, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı öğrenme ortamında öğrenimlerine devam etmesini, derse karşı ilgisi olan öğrencinin benzer şekilde ilgisini devam ettirmesini, derse karşı ilgisi olmayan öğrencinin benzer şekilde ilgisini derse yönlendirmemesini göstermek mümkündür. Öğrencilerin başarılarını artırmada onların ilgilerini çekecek, kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamın gerekliliği ortaya konmuştur.

Web Macerası yöntemi ile ders gören deney grubu öğrencilerinin ön test-son test tutum puanları arasındaki fark dikkate alındığında öğrencilerin tutum puan ortalamalarında büyük oranda artış olduğu fakat istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bunun nedeni olarak öğrencilerin farklı bir öğrenme ortamında ders işlemeyi olumlu bulmalarına karşın, derse karşı olan tutumlarında fazla bir değişikliği getirmemesi olarak yorumlanabilir.

Web Macerası yöntemi ile ders gören kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test tutum puanları arasındaki fark dikkate alındığında öğrencilerin tutum puan ortalamalarında artış olduğu, fakat istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bunun nedeni olarak kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarının aynı olmasını ve ders işleme yönteminin tutum değişimine etki edecek şekilde olmamasını göstermek mümkündür.

6.2. Öneriler

1. Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarılarını ve tutumlarını artırmak için derslerde Web Macerası ile öğrenme uygulamalarına yer verilebilir.

2. Türkçe dersinde Web Macerası öğretim yöntemi gibi öğrencinin ilgisini çeken, aktif katılımını sağlayan ve işbirlikçi öğrenmeye imkân tanıyan uygulamalara yer verilebilir.

3. Türkçe derslerinin işlenmesi için geleneksel sınıf ortamı haricinde bilgisayar destekli Türkçe laboratuvarları kurulabilir ve dersler gerektiğinde bu laboratuvarda yürütülebilir.

4. Öğrencilere bir dönem için verilen performans ödevleri Web Macerası hazırlanarak verilebilir.

5. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlere yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlere Web Macerası hazırlama ve kullanabilme becerisine yönelik kurs veya seminerler düzenleyebilir.

6. Öğretmenlerin Web Macerası hazırlamaları teşvik edilerek daha etkili Web Maceralarının hazırlanması sağlanabilir.

7. Web Maceraları üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirerek başarıyı artırmaktadır. Bütün derslerde Web Macerası öğretim yöntemi kullanılabilir.

8. Web Maceralarının hazırlanma sürecinde öğretmenlerin ne gibi sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların önüne nasıl geçilebileceğine ilişkin bir araştırma yapılabilir.

9. Web Macerası öğretim yöntemi, farklı alanlarda ve öğrenim düzeylerinde uygulanarak akademik başarı ve tutum düzeylerini artırma etkililiği test edilebilir.

10. Yurt içinde hazırlanan veya hazırlanacak olan Web Maceralarına kolay erişim için bir arama motoru veya Web Macerası portalı oluşturulabilir.

11. Hazırlanacak olan Web Macerası portalı öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunularak daha etkili Web Maceraları hazırlanmasında etkin rol almaları sağlanabilir.

12. Web Maceraları disiplinler arası çalışmalar için de hazırlanabilir.

13. Eğitim siteleri “Web Maceraları” adlı bir bölüm hazırlayarak öğretmenlere bu konuda bilgi vererek malzeme temin edebilirler.

KAYNAKÇA

Acat, M. B. (2000). Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Açıkgöz, K. (1992). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Kuram Araştırma Uygulama, Malatya, Uğurel Matbaası, s.3.

Akçay, A.; Abdullah Ş. (2009). Webquest And The Usability of Webquest In Teaching Turkish. The First İnternational Congress of Educational Research, Çanakkale-Turkey.

Alkan, C.(1984). Eğitim Teknolojisi, Ankara, Aşama matbaa, s. 145.

Aşkar P., Altun A. (2006). İlköğretimde Bilişim Teknolojileri, İstanbul, Morpa Yayıncılık, s. 86-88

Barack, L. (2005). WebQuest blossoms, *School Library Journal*, s.26

Bloom, B.S., (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, *Handbook I, cognitive domain,* New York, Longman.

Burke M., Guffey S., Colter S., Riehl J., BioWebQuest: Evaluating the Effectiveness of a "WebQuest" Model of Inquiry Learning in a Biology Sequence for Non-science Majors, *Syllabus*, 2003, s.1-7

Büyükkaragöz, S., ve Çivi, Ç. (1997). Genel öğretim metotları, İstanbul, Özel Eğitim Yayınları.

Cabı, E. (2007). Web macerası, Öğretim Materyalleri Tasarımı ve Değerlendirmesi, (http://www.baskent.edu.tr/~eminec/kaynaklar/web_quest.ppt) Erişim tarihi: 18.05.2009.

Chance, P. (1986). Thinking in the classroom: A survey of programs, New York, *Teachers College, Columbia University.*

Chandler, H. (2003). Concept mapping and WebQuests in social studies. *Media and Methods,* Cilt:39, Sayı:3, s. 38-39.

Chatel, R. G., Nodell, J., (2002). WebQuests: Teachers and Students as Global Literacy Explorers, *ERIC*. Erişim tarihi: 13.06.2009.

Cooper, J., Mueck, R. (1990). Student involvement in learning: Cooperative learning and college instruction, *Journal on Excellence in College Teaching*, s. 68-76.

Crawford, C. M., Brown, E. (2002), Focusing Upon Higher Order Thinking Skillls: WebQuests and The Learner-Centered Mathematical Learning Environment, *ERIC.* Erişim tarihi: 13.03.2009.

Dalcı, M. (2007). Gerçekten Basit Dağıtım: RSS**,** Akademik Bilişim ’07 Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, 31 Ocak 2007.

Dodge, B. (1995). Some thoughts about WebQuests. http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html. Erişim tarihi: 13.03.2009

Dodge, B. (1997). Homepage. Some Throughts about WebQuest.
http:// webquest.sdsu.edu/about_webquests.html Erişim tarihi: 21.04.2009

……..., B. (2001). A Rubric for Evaluating WebQuests. http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html. Erişim tarihi: 25.04.2009

……..., B. (2001). Creating a Rubric for a Given Task.
http://webquest.sdsu.edu/rubrics/rubrics.html. Erişim tarihi: 26.03.2009

……..., B. (2001). Focus : Five Rules for Writing a Great WebQuest.
http://babylon.k12.ny.us/usconstitution/focus-5%20rules.pdf. Erişim tarihi: 22.05.2009.

……..., B. (2002). WebQuest Taskonomy: a Taxonomy of Tasks. http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html. Erişim tarihi: 12.02.2009.

……..., B. (2002). Adapting and Enhancing Existing WebQuests. http://webquest.sdsu.edu/adapting/index.html. Erişim tarihi: 13.02.2009.

Doolittle P. (1997). “Vygotsky's Zone of Proximal Development as a Theoretical Foundation for Cooperative Learning”, Journal on Excellence in College Teaching; Cilt:8, Sayı:1, s. 83-103.

Doymuş, K., Şimşek Ü., Şimşek U. (2005). İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: I. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ve Yöntemle İlgili Çalışmalar, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt:7, Sayı: 1, s. 61.

Ergün M., Özsüer S. (2006). Vygotsky’nin Yeniden Değerlendirilmesi, *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 269-292.

Ezell, D.; Klein, C.; Hines, R., Hall, S. (2003). Using Webquest with Students with disabilities, Center On Disabilities, *Proceedings: Technology And Persons With Disabilities Conference,* http://www.csun.edu/cod/conf/2003/proceedings/104. Erişim tarihi: 24.03.2009.

Fiedler, R. L. (2002). Webquest: A Critical Examination in Light of Selected Learning Theories. *University of Central Florida: EDF 7232 Analysis of Theories in Instruction.*

Gaskill, M., McNulty, A., Brooks, D. W. (2006). Learning from webquests, *Journal of Science Education and Technology,* Cilt:15, Sayı: 2, s.133-136.

Gillies, R. M., Ashman, A. F. (1998). Behavior and Interactions of Children in Cooperative Groups in Lower and Middle Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology,* Cilt: 90, Sayı: 4, s.746-757.

Glaser, E. M. (1985). Critical thinking: Education for responsible citizenship in a democracy. *National Forum,* Sayı: 65, s. 24-27.

Gorghiu, G., Gorghiu, L., González, V. R., Santa, A. G. (2005). WebQuest in the Classroom – Analysis of its Impact.

http://www.formatex.org/micte2005/95.pdf Erişim tarihi: 23.05.2009.

Gülbahar Y., Kalelioğlu F., Madran O. (2008). Öğretim ve Değerlendirme Yöntemi Olarak Web Macerası'nın Kullanışlılık Açısından Değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 41, Sayı: 2, s. 209-236.*

Halat, E. ve Jakubowski, E. (2001). Teaching Geometry Using Webquest. *19th International Conference on Technology and Education. Tallahasse, Florida.*

Halat, E. (2007). Matematik Öğretiminde Webquest' in Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *İlköğretim Online*, Cilt: 6, Sayı:2, 264-283.

Hall, B. (2001). New Technology Definitions.

http://www.brandonhall.com/public/glossary/index.htm Erişim tarihi: 22.03.2009.

Halpern, D. F. (1996). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking, *Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.*

Hill, J., Hannafin, M. (2001). Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning. *Educational Technology Research and Development,* Cilt: 49, Sayı: 5, s. 37-52.

Hassanien A., (2006). An evaluation of the WebQuest as a computer-basd learning tool. *Research in Post-Compulsor yEducation.* Cilt:11 Sayı:2 s. 235-250.

Ikpeze, C. H., Boyd, F. B. (2007). Web-based inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with webquests, *The Reading Teacher,* Cilt:60, Sayı: 7, s. 644-654.

İşman, A., Baytekin, Ç., Kıyıcı, M., Horzum, M.B. (2002). İnternet Destekli Materyal Geliştirme Dersi Alan Öğrencilerin İnterneti Kullanma Durumları. Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1992). Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom, cooperative learning in the social studies classroom: An Invitation Social study , *Washington National Council for the Social Studies.* Sayı:87, s. 44-51.

Jones R. G.(2004). Emerging Technologies, Language in Action: From Webquests to Virtual Realities, *Language Learning & Technology,* Cilt:8, Sayı: 3, s. 9-14

Jordon, D. W .(1997), "Social Skilling Through Cooperative Learning", *Educational Research, Cilt:* 39, sayı:1, s.3-21.

Kahl J. D. W., Berg C. A. (2006). Acid Thunder: Acid Rain and Ancient Mesoamerica, The Social Studies, *Heldref Publications*, s. 134-136.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yayıncılık, s.94.

Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. *Instructional design theories and models: An overview of their current status.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kelly, R. (2000). Working with WebQuests. *Teaching Exceptional Children,* Cilt:32, Sayı:6, s. 4-13.

Keser, H. (1988). Bilgisayar Destekli Eğitim İçin Bir Model Önerisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, R. (2007). Webquest Destekli İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Tutum ve Erişiye Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kitchenham A. (2006). Teachers and Technology: A Transformative Journey, *Journal of Transformative Education*, Cilt: 4, Sayı: 3, s. 202-225.

Köse, F. (2007). Moving the Webquest Process from Static to Dynamic: Preservice Teachers' Experience with the Dynamic Webquest Environment, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kurtuluş, A., Tepe, A., Yılmaz, S., Karakoç, Ö. ve Okur, G. (2006). İlköğretim Matematik Sınıflarında Webquest Uygulamaları. 6th International Educational Technology Conference. Eastern Mediterranean Universty, Famagusta, KKTC, s.1194- 1201.

Lara S., Repáraz C. (2005). Effectiveness of Cooperative Learning: WebQuest as a Tool to Produce Scientific Videos.
http://www.formatex.org/micte2005/294.pdf. Erişim tarihi: 25.04.2009

Leahy M., Twomey D. (2005). Using web design with pre-service teachers as a means of creating a collaborative learning environment Educational Media International, Cilt: 42, Sayı: 2, s. 143–151.

Lipscomb, G.(2003). "I Guess It Was Pretty Fun " Using webquests in the middle school classroom, *Clearing House,* Cilt: 76, Sayı:3, s.152-155.

Lou Y., MacGregor S. K. (2004). Enhancing Project-Based Learning Through Online Between-Group Collaboration, *Educational Research and Evaluation*, Cilt: 10, Sayı: 4, s. 419–440.

Lyman, L. ve Foyle, H. (1988). Cooperative Learning: Experiencing the Constitution in Action. Washington, D. C, *Educational Resources Information Center.*

MacGregor, S. K. ve Lou, Y. (2005). Web-Based Learning : How Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisiton. Journal of Research on Technology in Education. 37(2), 161-175

March, T. (1998). Why WebQuests? An İntroduction. http://tommarch.com/writings/intro_wq.php. Erişim tarihi: 23.05.2009.

……..., T. (2000). Are We There Yet. A Parable on the Educational Effectiveness of Technology. http://tommarch.com/writings/are_we_there_yet.php. Erişim tarihi: 22.02.2009.

……..., T. (2003). The learning power of webquests, *Educational Leadership,* s.42-47.

……..., T. (2003). *What webquest are (really).*
http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp. Erişim tarihi: 28.03.2009.

……..., T. (2004). The Learning Power of WebQuests. http://tommarch.com/writings/wq_power.php Erişim tarihi: 22.05.2009

Marzano, R. J. (1992). A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning. Association for Supervision and Curriculum Development.

MEB. (1999). dersdestekmerkezi/BilgKitap/pdf/BOLUM8_internet.pdf, Erişim tarihi: 12.02.2009.

MEB İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara 2005, s.3

Mehlinger, H.D. (1996) . School reform and the information age. Phi Delta Kappan, Sayı:77, s.400-408.

Nedstat. (2002). Nedstat Basic 3.0 - What is happening? http://v1.nedstatbasic.net/s?tab=1&link=1&id=288707 Erişim tarihi: 22.03.2009.

Oliver, K. (2000). Methods for developing constructivist learning on the Web. *Educational Technology, s.* 5-16.

O'reilly, T. (2005). What Is Web 2.0 , *Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html Erişim tarihi: 21.02.2009.

Ouyang Y., Hayden K.(2006). Work in Progress: Teach Girls Mathematics and Technology from Humanities Classes, 36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Diego, CA.

Patterson, N., Pipkin, G. (2001). Guiding readers to new understandings through electronic text. *Voices from the Middle,* Cilt: 8, Sayı:4, s. 64-66.

Paul, R. (1995). Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world. CA: *Foundation for Critical Thinking,* Santa Rosa.

Pickett, N., Dodge, B. (2007). Rubrics for Web lessons. http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm Erişim tarihi: 12.06.2009

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, From *On the Horizon* (MCB University Press) Cilt: 9, Sayı: 5, s.1-6.

Rozema, R. (2001). "Heart of darkness" WebQuest: Using technology to teach literary criticism. http://www.edrs.com/Webstore/Download2.cfm?ID=680123&PleaseWait=OK Erişim tarihi: 22.03.2009.

Samancı, O. (2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Erzurum, s. 58-60.

Sandars, J. (2005). Using WebQuests to Enhance Work Based Learning. Work Based Learning in Primary Care. Cilt:3, Sayı: 3, s. 210-217.

Sautter E.T., Pratt E. R., Shanahan K. J. (2000). The Marketıng Webquest: An Internet Based Experıentıal Learnıng Tool, *Marketing Education Review*, Cilt:10, Sayı:1, s.47-55.

Seamon, M. (2001). Changing instructional practices through technology training, *The Book Report*, Cilt:19, Sayı:5, s.40-42.

Seferoğlu, S.S. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ankara, Pegema Yayıncılık, s. 100-105.

Soja, C. M., Huerta, D. (2001). Debating whether dinosaurs should be "cloned" from ancient DNA to promote cooperative learning in an introductory evolution course. *Journal of Geoscience Education,* Cilt: 49, Sayı:2, s. 150-157.

Stahl, R. J. (1994). *The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom, ERIC Digest.* http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370881.html Erişim tarihi: 24.04.2009.

Starr, L. (2000). Meet Bernie Dodge – the Frank Lloyd Wright of learning environments. http://www.education-world.com/a_tech/tech020.shtml. Erişim tarihi: 12.02.2009.

Strickland, J. (2005). Using webquests to teach content: Comparing instructional strategies, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, Cilt:5,Sayı:2, 138-148.

Summerville, J. (2000). WebQuest. TechTrends, Cilt:44, Sayı:2, s.31-35.

Sunal, C., Haas, M. (2002). Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach,

http://search.epnet.com/direct.asp?an=ED459110&db=eric Erişim tarihi: 22.05.2009.

Şengül, M., Yalçın, S. K. (2003). Eğitim Teknolojisi Işığında Türkçe Öğretimi, *3. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri*, Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları, Cilt:1, s. 319-323.

Tabanlı, S.G. (2008). Bilişim Teknolojilerinin Temelleri Dersinin Öğretiminde Yapılandırmacılık Uygulaması: Webquest Tekniğine İlişkin Öğrenci Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. *ERIC Digest*. Erişim tarihi: 23.06.2009

Tüzün, H. (2007). Programlama 2.0:Programlama Eğitiminde Yenilikçi İnternet Teknolojilerinin Kullanılması, *Akademik Bilişim '07*, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Uşun, S. (2004). Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri, Ankara, Nobel Yayıncılık, s.42.

Vanguri P.R., Sunal C. S., Wilson E. K., Wright V. H. (2004). WebQuests in Social Studies Education, *Journal Of İnteractive Onlıne Learning*, Cilt:3, Sayı:2.

Vidoni, K.L., Maddux, C.D. (2002). WebQuests: Can they be used to improve critical thinking skills in students?, *Computers in the Schools,*Cilt:19, Sayı:2, s.101-117.

Watson, S. B. (1992). The essential elements of cooperative learning, *The American Biology Teacher*, Cilt:54, Sayı:2, s. 84-86.

Weinstein, M. (2000). A framework for critical thinking. *High School Magazine,* Cilt:7, Sayı: 8, s. 40-43.

Webb, N. M., Sydney, H., Farivor, A.M. (2002). Theory in to practice, *College of Education*, Cilt: 41, Sayı:1, s. 13-20.

Yıldız, V. (1999) İşbirlikli Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 155-163.

Yoder, M.B., (1999). The Student WebQuest: a productive and thought- provoking use of the Internet. *Learning and Learning with Technology, Cilt:26, sayı:* 7, s. 6-9.

Young, D. L., Wilson, B. G., (2002). Webquests for reflection and conceptual change: Variations on a popular model for guided inquiry, ERIC. Erişim tarihi: 15.04.2009.

Zee, V., Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. The Journal of the Learning Sciences, Cilt:6 , Sayı :2, s. 227-269.

Zheng, R., Stucky, S., Mcalack, M., Menchana, M., Stoddart S. (2005). WebQuest Learning as Perceived by Higher-Education Learners, *TechTrends,* Cilt: 49, Sayı: 4, s. 41-49.

Zheng, R., Perez, J., Williamson, J. ve Flygare, J. (2008). WebQuests as perceived by teachers: Implications for online teaching and learning, *Journal of Computer Assisted Learning*, Cilt: 24, Sayı:4, s. 295-304.

EKLER

EK 1:İZİN BELGESİ

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: B.08,4.MEM.4–25–01–05/

11309 15.04.2009

Konu: Anket Çalışması (Ahmet AKÇAY)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ahmet AKÇAY'ın' " Webguest (Web Macerası) Öğretim Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi " konulu tez çalışmasını Yakutiye ilçesindeki Şair Nefi İlköğretim Okulunda uygulaması teklif edilmiş olup; Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonunca ilgi (b) yönerge çerçevesinde uygulama formları incelenmiş ve ilgilinin belirttiği okulda bu anket çalışmasını yürütmesi müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğünde; olurlarınıza arz ederim.

Fevzi BUDAK
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
14./04/2009
Mehmet GÖK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Ayrıntılı bilgi için irtibat : H.TOSUNOĞLU
Telefon : (0442) 234 48 00 Faks : (0442) 235 10 32
e-posta : erzurummem@meb.gov.tr Elektronik Ağ : http://erzurum.meb.gov.tr

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık gelecek!

EK 2: TÜRKÇE DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

SORULAR

1. "Böyle" sözcüğü, aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat olarak kullanılmıştır?

A) Senin söylediğin böyle değil mi?

B) Annenle böyle konuşmamalısın.

C) Böyle gidemezsin okula.

D) O, böyle yerleri çok sever.

2. "Bu" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde işaret sıfatı olarak kullanılmıştır?

A) Bu her zaman böyle konuşur.

B) Senin bu ıssız yerlerde işin ne?

C) Size verebileceğim sadece bu.

D) Senin için bu yeterli mi?

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili sözcük isim olarak kullanılmıştır?

A) Ben onunla güzelce konuşurum.

B) O, büyük bir çanta taşıyordu.

C) Bu oyuncak pek ilgi görmedi.

D) Çocuğu uyandırmamak için usulca çıktı.

4. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi bir varlığı nitelemiştir?

A) Çocukluğum kırmızı güller arasında geçti.

B) Görev yaptığı yerde temelli kaldı.

C) Şirketin yönetimini tamamen çocuklarına bıraktı.

D) Arkadaşım Orhan bize sürekli gelir giderdi.

5. Aşağıdakilerden hangisi sıfat tamlaması değildir?

A) Tanıdık simalar B) Duvardaki saat C) Tembel insanlar D) Sel felâketi

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru sıfatı vardır?

A) Hasta kardeşiniz nasıl oldu?

B) Bu kalemlerin hangisi senindir?

C) Olayın nasıl olduğunu biliyor musun?

D) Bu iş kaç saatte biter?

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat tamlaması vardır?

A) Kızın eldiveni kayboldu, dediler.

B) Babası, çocuk bisikleti satıyor.

C) Serin günler kapıya dayandı.

D) Doktor hastaya, "Kuyu suyu içme!" dedi.

8.

"F" torbasına fiil köklü kelimelerin, "İ" torbasına da isim köklü kelimelerin toplanması gerekmektedir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi "İ" torbasına konur?

A) Yazar B) Evli C) Örgü D) Sayı

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde belgisiz sıfat vardır?

A) Bir gün mutlaka başarılı olacağım.

B) Burasını temizlemeye bir gün yeter.

C) Bu filmi televizyonda bir gün önce izledim.

D) Çalışmaya bir gün bile ara vermedi.

10. "Bir" sözcüğü, hangi cümlede sayı sıfatı olarak kullanılmıştır?

A) Geziye sınıfımızdan bir kişi katıldı.

B) Evde karnımızı bir güzel doyurduk.

C) Arkadaşımızı bir hayli bekledik.

D) Gezi hakkında bize bir şeyler söylendi.

11. "Güzel" sözcüğü, hangi cümlede isim olarak kullanılmıştır?

A) Güzel bir elbise aldı.

B) Kitabındaki resmi bir güzel boyadı.

C) Defterini güzel şiirlerle doldurdu.

D) Saksıdaki çiçek çok güzeldi.

12. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi isim olarak kullanılmıştır?

A) Gelirden şimdilik söz etmeyelim.

B) Pazar günü açık eczahane bulamadık.

C) Tatlı söz yılanı deliğinden çıkarır.

D) Güzel, ama oldukça pahalı bir elbise.

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat yoktur?

A) Birkaç öğrenci dışarı çıkmak için izin istedi.

B) Çocuk, bu durumdan faydalanarak kuşu sevmek istedi.

C) Onu ne gördüm ne tanıdım.

D) Büyükanne, yaşlı gözlerle torununa baktı.

14. Hangi cümlede altı çizili kelimenin çeşidi diğerlerinden farklıdır?

A) Canlandı gözümde kesilmiş kolu.

B) Zambağın tozuyla çizilmiş kaşı.

C) Dökülmüş saçları omzuna.

D) Dersini ceylandan almış bakışı.

15. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi niteleme sıfatıdır?

A) Oynayan çocuk

B) Hangi satıcı

C) Bazı zamanlar

D) İkişer ölçek

16. Asıl koç yiğitler pusuda saklı
Belleri kılıçlı, eli mızraklı
Hep şahin bakışlı, arslan sıfatlı
Yürü koç yiğitler hep binler yaşa

Dörtlükte geçen aşağıdaki kelimelerden hangisi fiildir?

A) Saklı
B) Bakışlı
C) Yürü
D) Binler

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "bir" kelimesi asıl sayı sıfatıdır?

A) Bin atlı, o gün dev gibi bir orduyu yendik.
B) Bin kaygı bir borç ödemez.
C) Bir gün gelir de unuturmuş insan.
D) Cümle dertler tükenir bir gün.

18. "Nöbetçi olduğu (I) gün sabahleyin (II) erkenden çocukları okul kapısından içeri almak için (III) diğerlerinden önce (IV) gelmişti." cümlesinde "o" kelimesi numaralı yerlerden hangisine getirilmelidir?

A)I B)II C)III D)IV

19. "İki <u>kişi</u>, <u>sönmüş</u> <u>sobanın</u> yanında <u>alçak</u> sesle dertleşiyorlardı. " cümlesindeki altı çizili kelimelerin çeşidi hangi seçenekte sırasıyla doğru olarak verilmiştir?

A) İsim – sıfat – isim – sıfat
B) Sıfat – sıfat – isim – isim
C) İsim – fiil – isim – isim
D) Zamir – fiil – isim – sıfat

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru, bir sıfatla sağlanmıştır?

A) Ödevini yapmayı nasıl unutursun?

B) Kütüphaneden hangi kitapları aldınız?

C) Kimler benimle top oynamaya gelecek?

D) Gecenin bu saatinde nereye gidiyor?

21. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde niteleme sıfatı yoktur?

A) Beyaz elbise genç kıza çok yakıştı.

B) Bütün gün şu masada oturdu.

C) Kirli hava İstanbul'u çekilmez yaptı.

D) Terbiyeli insan toplumda saygı görür.

22. Hangi cümlede "bu" sözcüğünün çeşidi diğerlerinden farklıdır?

A) Giderken bu çiçeği de götürün.

B) İçlerinden bir bu ressam oldu.

C) Bu sene işimiz zor.

D) Koyunları bu dereden geçiremeyiz.

23. "Cilalı, ahşap merdivenden ikinci kata çıkarak geniş bir kapıdan içeri girdik." cümlesinde geçen aşağıdaki sözcüklerden hangisi belirtme sıfatıdır?

A) Cilalı B) Ahşap C) Geniş D) Bir

24. Hangisinde sıfat tamlaması yoktur?

A) Birkaç arkadaş balık tutmaya gittiler.

B) Günlerce onların gelmelerini bekledik.

C) Değişik balıklar tuttuklarını sanıyorduk.

D) Her zaman olduğu gibi yine yanılmışım.

25. "Bu kuşlara Güney Akdeniz'de Miho derler"

1 2 3 4

Bu cümledeki altı çizili sözcüklerden hangisinin çeşidi diğerlerinden farklıdır?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

26. Aşağıdaki kelimelerden hangisinin kökü fiildir?

A) kumlu B) kenarına C) işten D) korkulu

27. "Orta" sözcüğü hangisinde isim olarak kullanılmıştır?

A)Oyuncakları ortadan kaldır. B)Kahveyi orta şekerli ister.

C)Orta halli bir aile çocuğudur. D)Seni orta boylu birisi aradı.

28. "Her gün çantasını alır, işe gider" cümlesinde isim olan kelimeler aşağıdakilerin hangisinde tam olarak verilmiştir?

A) her, çantasını, işe

B) gün, alır, gider

C) gün, çantasını, işe

D) çantasını, alır, işe

29. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat olan bir kelime yoktur?

A) Gözyaşları, solgun yanaklarından döküldü.

B) Akşama kadar tarlada çalıştılar.

C) Zengin bir dilimiz var.

D) Çocuk azıcık katıkla yetindi.

30. "Doğru" kelimesi hangi cümlede sıfat olarak kullanılmıştır?

A) Şekildeki doğru iyi çizilmemiş.

B) Söyledikleri acaba doğru mu?

C) Eğri oturalım, doğru konuşalım.

D) Doğru söze ne denir?

EK 3: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sevgili öğrenci arkadaşlar,

Elinizdeki anket bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Soruları cevaplarken önce soruları dikkatlice okuyunuz. Sonra sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden durumunuzu en iyi yansıtan seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

Teşekkür ederim

1. Adınız, Soyadınız:

2. Cinsiyetiniz : ( ) Kız ( ) Erkek

3. Doğum Yeriniz : ( ) Erzurum ( ) Erzurum dışı

4. Yaşınız: ……..

5. Babanız : ( ) Sağ ( ) Ölü

6. Anneniz : ( ) Sağ ( ) Ölü

7. Kaç kardeşsiniz? (sizde dahil)……..

8. Kendinize ait odanız var mı? ( ) Evet ( ) Hayır

9. Annenizin öğrenim durumu:

( ) 1. İlkokul mezunu
( ) 2. Ortaokul mezunu
( ) 3. Lise mezunu
( ) 4. Yüksekokul/Üniversite
( ) 5. Lisansüstü/Doktora

10. Babanızın öğrenim durumu:

( ) 1. İlkokul mezunu

( ) 2. Ortaokul mezunu

( ) 3. Lise mezunu

( ) 4. Yüksekokul/üniversite

( ) 5. Lisansüstü/Doktora

11. Annenizin mesleği:…….

12. Babanızın mesleği:…….

13. Ailenizin maddi durumu:

( ) Düşük (0-500 TL) ( ) Orta (500-1000 TL) ( ) Yüksek (1000 TL ve fazlası)

14. Bilgisayar kullanmayı biliyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

15. Türkçe dersine çalışırken bilgisayardan yararlanabiliyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

16. Daha önce "Web Macerası" tamamladınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

EK 4: TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda Türkçe dersine ilişkin tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmış 20 maddeden oluşan bir tutum ölçeği yer almaktadır. Ölçekteki maddeler karşısında görüşünüzü belirteceğiniz beş seçenek bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra bu seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz.

Teşekkürler

	Tamamen Katılıyorum	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılmıyorum**
1. Türkçe çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. Türkçe dersinde konuların azaltılmasından mutluluk duyarım.					
3. Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
4. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
5. Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.					
6. Türkçe dersinden korkarım.					
7. Türkçe derslerin en güzelidir.					
8. Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					
9. Türkçe dersi ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
10. Türkçe dersi ile ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
11. Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
12. Mümkün olsa Türkçe dersi yerine başka bir ders alırım.					
13. Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
14. Türkçe dersinden çekinirim.					
15. Türkçe dersinde kendimi rahat hissederim.					
16. Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					
17. Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.					
18. Kitap okumanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum.					
19. Günün belli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.					
20. Yetki verseler bütün Türkçe derslerini kaldırırım.					

EK 5: ÖĞRENCİLERİN YAPTIĞI ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ

Çocuk Ve Anne

Gözlerinde uyku
Yüreğinde sızı
Uyusunda büyüsün ninni
Annesinin kuzusu ninni

En güzel sevgidir
Senin sevgin anne
İyilik peşinde koşan
Meleksin canım annem

Melek gibi yüreğin
Beni korudu
Artık büyüdüm anne
Senin hakkını nasıl ödeyeyim

Resimler ve anılar
Hepsi geride kaldı
Ben büyüsemde
Senin hep küçük bebeğinim anne

Gözünde hep bebektir
Emanet gibi gider kabullenmesede
Resim ve anılar
Minik minik hatıralar

Dokuz ay beni karnında taşıyan annem
Ne hizmetçidir, ne de köle annem

Giymez giydirir, yemez yedirir,
Cennet annemin ayaklarının altında.

"Cennet

anaların

ayağının

altındadır..."

Gözlerinde: İsim
Uyku: İsim
Yüreğinde: İsim
Sizi: İsim
Uyusunda: Fiil
Büyüsün: Fiil
Annesinin: İsim
Kuzusu: İsim
Güzel: Sıfat
Sevgidir: İsim
Anne: İsim
Meleksin: İsim
Yüreğin: İsim
Küçük: Sıfat
Dokuz: Sıfat
Ay: İsim
Bebeğinin: İsim
Minik minik: Sıfat
Hatıralar: İsim
Karında: İsim
Hizmetçi: İsim
Köle: İsim
Gider: Fiil
Kesim: İsim
Anılar: İsim

GRUBUN ADI VE ÖĞRENCİLERİ
Çilekan Cici Kızlar Grubu. Gülkan, Nurbanu, Ezgi, Eda.

ÖDEVİN KONUSU
. Şiir.

-KARAGÖZLÜM-

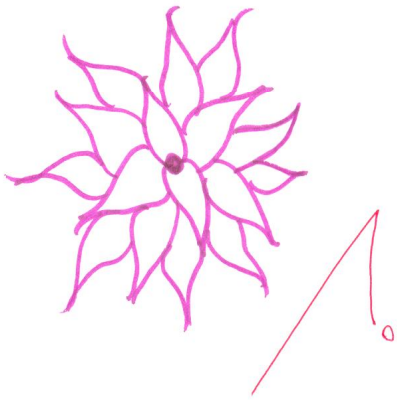
Her geçen gün bana yıl
Her geçen saat bana sene
Haydi gel özledim seni
Haydi gelsene daha hasretim dinmedi.

Çok isterdim şimdi yanımda olmanı.
Hıçkırık seslerimi duymanı.
O göz bebeklerine dalıp
Yeniden ağlamayı.

Her geçen gün seni daha çok özlüyorum.
Neredesin diye bekliyorum.
Geceleri uyku girmiyor gözüme
Hadi gel seni bekliyorum.

Gecelerimi aydınlatan.
Gündüzlerimi ışıldatan
Bana hepten tapan
Benim Karagözlü sevgilim.

Gel Karagözlüm gel
Daha fazla bekletme beni.
Şunu bilmen yeterli
Senin aşkın benden dinmedi.



Geçen: sıfat
Gün: isim
Yıl: isim
Gel: fiil
Özledim: fiil
Dinmedi: fiil
Yanımda: isim
Hıçkırık: isim
Seslerimi: isim
Gözbebeklerine: isim
Geceleri: isim
Özlüyorum: fiil
Bekliyorum: fiil
Kara: sıfat
Göz: isim
Sevgilim: sıfat
Aşkın: isim
Bekletme: fiil

ÖZ GEÇMİŞ

1984 yılında Erzurum'a bağlı Olur ilçesinde doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Bursa'da tamamladı. 2003 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana bilim dalında lisans öğrenimine başladı. 2007 yılında bu fakülteden mezun olduktan sonra 29.08.2007 tarihinde Erzurum ili Oltu ilçesi Küçük Orcuk İlköğretim Okulunda Türkçe öğretmeni olarak atandı. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Ana bilim dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2009 yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana bilim dalında araştırma görevlisi olarak görev aldı. Halen bu ana bilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.