

**YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI AĞ
(WEB) DESTEKLİ EĞİTİMİN TÜRKÇE
ÖĞRETMENİ YETİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ**

Ahmet AKÇAY

Doktora tezi

**Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim DİNÇ**

2013

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI AĞ (WEB) DESTEKLİ
EĞİTİMİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ

(The Effect of Web Assisted Education Based on Constructivist Approach on
Training of Turkish Teacher)

DOKTORA TEZİ

Ahmet AKÇAY

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim DİNÇ

ERZURUM
Aralık, 2013


KABUL VE ONAY

Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim DİNÇ danışmanlığında, Ahmet AKÇAY tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Ağ (Web) Destekli Eğitimin Türkçe Öğretmeni Yetiştirilmesine Etkisi” başlıklı çalışma 20/12/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

İmza: 

Danışman : Doç. Dr. Rıdvan CANIM

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim DİNÇ

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

İmza: 


Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. / ..

23 Aralık 2013


Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Yapılandırmacı Yaklaşımaya Dayalı Ağ (Web) Destekli Eğitimin Türkçe Öğretmeni Yetiştirilmesine Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

23 / 12 / 2013



Ahmet AKÇAY

ÖZET

Doktora Tezi

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI AĞ (WEB) DESTEKLİ EĞİTİMİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ

Ahmet AKÇAY

2013, 218 sayfa

Bu çalışmanın amacı, “Öğretmen Merkezli Eğitim” ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanmış “Ağ (Web) Destekli Eğitim” yöntemlerinin, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersini alan Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarı, bilgisayara karşı tutum, derse karşı tutum ile üç boyutlu materyal hazırlama becerileri üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Çalışmaya, 2012-2013 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü ikinci sınıfın farklı iki şubesinde öğrenim gören toplam 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu sınıflardan biri ağ destekli eğitimin uygulandığı Ağ Destekli Eğitim Grubu (ADEG, n=34); ikincisi Öğretmen Merkezli Eğitimin uygulandığı Kontrol Grubu (KG, n=34) olarak belirlenmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu (KBF), Eğitsel Web Sitesi Değerlendirme Ölçeği (EWSDÖ), Akademik Başarı Testi (ABT), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Tutum Ölçeği (ÖTMTDTÖ), Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ), Materyal Değerlendirme Ölçeği (MDÖ) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler ve t-testi kullanılırken, ADEG ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları için içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ADE yöntemi ile öğretimin, öğrencilerin akademik başarıları, derse ve bilgisayara karşı tutumları ve üç boyutlu materyal hazırlamaları üzerinde etkili olduğu, öğrenci görüşlerinin de bu bulguları desteklediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ağ Destekli Eğitim, Yapılandırmacılık, Türkçe Eğitimi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.

ABSTRACT

Doctoral Dissertation (Ph.D.)

THE EFFECT OF WEB ASSISTED EDUCATION BASED ON CONSTRUCTIVIST APPROACH ON TRAINING OF TURKISH TEACHER

Ahmet AKÇAY

2013, 218 pages

The aim of this study is to determine the effects of “Teacher-Centered Education” and “Web Assisted Education” based on constructivist approach on pre-service Turkish teachers’ academic achievements, attitudes toward to computer and lesson, skills of preparation three-dimensional materials in “Instructional Technologies and Material Design” lesson and is evaluated in accordance with the opinion of the pre-service teachers. The sample of this study consists of 68 second grade pre-service Turkish teachers in Ağrı İbrahim Çeçen University Education Faculty during the 2012-2013 spring terms of academic years. This study was carried out in two different groups. One of these groups was Web Assisted Education Group (WAEG, n=34) that web assisted education was applied and the other one was Control Group (CG, n=34) in which teacher-centered instruction was applied. As the data collection instruments, Personal Information Form (PIF), Educational Website Evaluation Scale (EWES), Academic Achievement Test (AAT), Instructional Technologies and Material Design Course Attitude Scale (ITMDCAS), Computer Attitude Scale (CAS), Material Evaluation Scale (MES) and Semi-structured Interview Scale (SIS) were used. The data obtained on instruments were evaluated by using descriptive statistics, t-test analyzes and content analysis was done for the results of semi-structured interview with WAEG. As a result of this study indicate that teaching of the subjects with Web Assisted Education method was more effective on students’ academic achievements, attitudes toward to computer and lesson, skills of preparation three-dimensional materials and also students’ opinions supported these findings.

Key Words: Web Assisted Education, Constructivism, Turkish Education, Instructional Technologies and Material Design.

ÖN SÖZ

2006 yılından itibaren uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8)'nin hazırlanmasında temel alınan öğrenme yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, öğrenen bilgiyi, kendisinin daha önceden sahip olduğu ön bilgileriyle bütünleştirerek oluşturur. Öğrenmede, bireyin ön bilgisi, ilgisi, yetenekleri, tutumu, geçmiş deneyimleri gibi faktörlerin etkili olduğunun kabul edildiği bu yaklaşımda öğretmen ve öğrencilerin üstlendikleri roller geleneksel eğitime göre fazlasıyla değişmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım aynı zamanda eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesinden, eğitim-öğretimde kullanılacak yöntem ve tekniklere kadar pek çok değişikliği de beraberinde getirmiştir. Bu değişiklikler içerisinde eğitim yöntemlerinde çağın gereklerine uygun ve öğrencileri ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan yöntemler ön plana çıkmaya başlamıştır.

Günümüzde genel ağ (internet), hayatımızın her alanında karşımıza çıkmakta ve önemini artırmaktadır. Genel ağa bağlı olarak hemen hemen her alanda yaşanan değişimden eğitim alanı da etkilenmeye başlamış, eğitimde genel ağın kullanımına yönelik çalışmalar hız kazanmaya başlamıştır. Bu çalışmalardan biri de Ağ Destekli Eğitim (ADE) çalışmalarıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanacak ADE'nin, bugünün öğrencilerin genel ağ kullanma profilleri göz önüne alındığında etkili bir yöntem olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ADE yöntemi, öğretmen merkezli eğitim yöntemi ile karşılaştırılmış ve ortaya çıkan sonuçlar paylaşılmıştır. Bu araştırma ile özellikle Türkçe eğitimi alanında etkili ADE uygulamalarının yapılabilmesine öncülük edilebilmesi planlanmaktadır.

Bu araştırma konusunun gerçekleştirilmesinde desteğini benden esirgemeyen, değerli katkılarıyla eksikliklerimi tamamlamama yardımcı olan, bütün özverisiyle yanımda olan ve her türlü desteği sağlayan çok değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim DİNÇ' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmanın planması ve belirlenmesi aşamasında büyük desteğini gördüğüm Sayın Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e, Sayın Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatıma girdiği andan itibaren her alanda benden yardım ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan, çok değerli hayat arkadaşım, sevgili eşim, hayat güneşim ve mesai arkadaşım Sayın Yrd. Doç. Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora süresince Yurt İçi Doktora Burs Programı vasıtasıyla bana maddi ve manevi katkılarından dolayı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'na ve çeşitli iletişim araçları ile beni bilgilendiren TÜBİTAK'ın değerli çalışanlarına çok teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmanın teknik konularında büyük desteğini gördüğüm Kerim SARIGÜL hocama teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	4
1.1.1. Alt Problemler	6
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	10

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Yapılandırmacılık.....	12
2.1.1. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Temelleri	16
2.1.2. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Özellikleri.....	20
2.1.3. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Temel İlkeleri.....	22
2.1.4. Yapılandırmacılık Yaklaşımında Öğretmen	25
2.1.5. Yapılandırmacılık Yaklaşımında Öğrenci	30
2.1.6. Yapılandırmacılık Yaklaşımında Öğrenme Ortamları	33
2.1.7. Yapılandırmacılık Yaklaşımı ve Türkçe Eğitimi.....	39

2.2. Ağ.....	43
2.2.1. Ağ Destekli Eğitim (ADE)	50
2.2.2. ADE'nin Güçlü Yanları	54
2.2.3. ADE'nin Zayıf Yanları.....	58
2.2.4. Ağ Destekli Türkçe Eğitimi.....	59
2.3. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) Dersi	67
2.3.1. ÖTMT Dersi İçeriği.....	68
2.3.2. ÖTMT Dersinin Önemi	69
2.4. Kaynak Özetleri	72
2.4.1. Yurt İçi Kaynak Özetleri	72
2.4.2. Yurt Dışı Kaynak Özetleri.....	92

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	97
3.1. Araştırmanın Modeli	97
3.2. Çalışma Grubu	99
3.3. Değişkenler	99
3.3.1. Bağımsız Değişkenler.....	99
3.3.2. Bağımlı Değişkenler	99
3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	99
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	100
3.4.2. Eğitsel Web Sitesi Değerlendirme Ölçeği (EWSDÖ)	100
3.4.3. Akademik Başarı Testi (ABT).....	101
3.4.4. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Tutum Ölçeği (ÖTMTDTÖ)	103
3.4.5. Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ).....	104
3.4.6. Materyal Değerlendirme Ölçeği (MDÖ)	105
3.4.7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF).....	105
3.5. Süreç	106
3.6. Verilerin Analizi.....	118

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve TARTIŞMA.....	119
4.1. KBF'den elde edilen bulgular	119
4.1.1. ADEG ve KG'nin cinsiyete göre dağılımı.....	119
4.1.2. ADEG ve KG'nin yaşa göre dağılımı.....	120
4.1.3. ADEG ve KG'nin anne-babanın öğrenim seviyesine göre dağılımı	120
4.1.4. ADEG ve KG'nin bilgisayar sahipliğine göre dağılımı	122
4.1.5. ADEG ve KG'nin bilgisayar kullanabilme seviyesine göre dağılımı	122
4.1.6. ADEG ve KG'nin haftalık genel ağ kullanma sürelerine göre dağılımı ...	123
4.1.7. ADEG ve KG'nin haftalık genel ağ kullanma amaçlarına göre dağılımı.	124
4.2. EWSDÖ'den elde edilen bulgular.....	125
4.3. ABT'den elde edilen bulgular	129
4.4. ÖTMTDTÖ'den elde edilen bulgular	131
4.5. BTÖ'den elde edilen bulgular.....	133
4.6. MDÖ'den elde edilen bulgular.....	135
4.7. Görüşmeden elde edilen bulgular.....	136

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	141
5.1. Sonuçlar	141
5.2. Öneriler	142
5.2.1. Bu alanda uygulayıcı olanlara yönelik öneriler	142
5.2.2. Bu alanda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.....	143
KAYNAKÇA	144
EKLER.....	164
EK 1.....	164
EK 2.	166
EK 3.....	169
EK 4.....	174
EK 5.....	176
EK 6.....	178
EK 7.....	181

EK 8.....	182
EK 9.....	185
EK 10.....	187
EK 11.....	198
ÖZ GEÇMİŞ	203

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Türkiye'deki genel ağ abone sayısının yıllara göre dağılımı.....	45
Şekil 2.2. Türkiye'deki 16-74 yaş grubu bireylerde yıllara göre bilgisayar ve genel ağ kullanımı	46
Şekil 2.3. 2013 yılının ilk üç ayında bireylerin düzenli genel ağ kullanımı	46
Şekil 2.4. 2013 yılının ilk üç ayında bireylerin genel ağ kullanım sıklığı	47
Şekil 2.5. 2013 yılının ilk üç ayında bireylerin eğitim durumuna göre genel ağ kullanımı	47
Şekil 2.6. 2013 yılının ilk üç ayında bireylerin yaş durumuna göre genel ağ kullanımı.	48
Şekil 2.7. 13 -29 yaş grubu gençlerin genel ağ kullanımı.....	49
Şekil 2.8. Blog çalışması- hikaye tamamlama etkinliği.....	61
Şekil 2.9. Blog çalışması- günlük yazma etkinliği.....	62
Şekil 2.10. Örnek webquest sayfası.	63
Şekil 2.11. Yazım yanlışlarını bulma oyunu.....	64
Şekil 2.12. Eğitsel ders yazılımı örneği	64
Şekil 2.13. İnteraktif test örneği.....	65
Şekil 2.14. Canlı konu anlatımı örnekleri	66
Şekil 2.15. Türkçe dersi içerik sitesi örneği.....	67
Şekil 3.1. Araştırmada izlenen deneysel süreç.....	98
Şekil 3.2. Kullanıcı kayıt işlemi ekranına ait ekran görüntüsü	107
Şekil 3.3. Yönetici paneline ait ekran görüntüsü	108
Şekil 3.4. Yönetici panelinde kullanıcılar sayfasına ait ekran görüntüsü	108
Şekil 3.5. Kullanıcı giriş ekranına ait ekran görüntüsü.....	109
Şekil 3.6. Site anasayfasına ait ekranına ait ekran görüntüsü	109
Şekil 3.7. Ders konuları sayfasındaki 1. hafta konularına ait ekran görüntüsü.....	110
Şekil 3.8. Kaynaklar sayfasına ait ekran görüntüsü	111
Şekil 3.9. Yardım sayfasına ait ekran görüntüsü.....	111
Şekil 3.10. Öğretim elemanı sayfasına ait ekran görüntüsü.....	112
Şekil 3.11. Haftalık plan sayfasına ait ekran görüntüsü.....	112
Şekil 3.12. Forum sayfasına ait ekran görüntüsü	113
Şekil 3.13. Sözlük sayfasına ait ekran görüntüsü.....	114

Şekil 3.14. Online test sayfasına ait ekran görüntüsü	114
Şekil 3.15. Sınav sonuçlarım sayfasına ait ekran görüntüsü	115
Şekil 3.16. İletişim sayfasına ait ekran görüntüsü.....	116
Şekil 3.17. Duyurular menüsüne ait ekran görüntüsü	116
Şekil 3.18. Videolar sayfasına ait ekran görüntüsü.....	117
Şekil 4.1. ADEG ve KG'nin cinsiyete göre dağılımı.....	119
Şekil 4.2. ADEG ve KG'nin yaşa göre dağılımı.....	120
Şekil 4.3. ADEG ve KG'nin anne öğrenim seviyesine göre dağılımı	121
Şekil 4.4. ADEG ve KG'nin baba öğrenim seviyesine göre dağılımı	121
Şekil 4.5. ADEG ve KG'nin bilgisayar sahipliğine göre dağılımı.....	122
Şekil 4.6. ADEG ve KG'nin bilgisayarı kullanabilme seviyesine göre dağılımı.....	123
Şekil 4.7. ADEG ve KG'nin haftalık genel ağ kullanma seviyelerine göre dağılımı ...	124
Şekil 4.8. ADEG ve KG'nin genel ağ kullanma amaçlarına göre dağılımı	125

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Pozitivizm ve Pozitivizm Ötesinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi	14
Tablo 2.2. Geleneksel Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki Farklar	34
Tablo 2.3. Geleneksel Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitim Durumlarına İlişkin Çeşitli Aşamaları.....	35
Şekil 3.1. Akademik Başarı Testi Madde Analizi.....	102
Tablo 4.1. Araştırmada Kullanılan Ağ Sitesinin Uzmanlara Göre Değerlendirme Puanları	126
Tablo 4.2. Ön ABT'den Edilen Puanların t-testi Sonuçları	129
Tablo 4.3. Son ABT'den Elde Edilen Puanların t-testi Sonuçları.....	130
Tablo 4.4. Ön ÖTÖTDTÖ'den Elde Edilen Puanların t-testi Sonuçları.....	131
Tablo 4.5. Son ÖTÖTDTÖ'den Elde Edilen Puanların t-testi Sonuçları	132
Tablo 4.6. Bilgisayar Tutum Ön Testinden Elde Edilen Puanların t-testi Sonuçları	133
Tablo 4.7. Bilgisayar Tutum Son Testinden Elde Edilen Puanların t-testi Sonuçları...	134
Tablo 4.8. Materyal Testinden Elde Edilen Puanların t-testi Sonuçları.....	135
Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin ADE ile İlgili Görüşleri.....	136
Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Uygulamada Karşılaştıkları Zorluklar ve Uygulamada Beğenip Beğenmedikleri Noktalara İlişkin Görüşleri	137
Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının ADE'nin Avantajlarına İlişkin Görüşleri	138
Tablo 4.12. Öğretmen Adaylarının ADE'nin Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri.....	139
Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olduklarında ADE'ye Derslerinde Yer Verip Vermeme ve Ağ'dan Nasıl Yararlanacaklarına İlişkin Görüşleri	140

KISALTMALAR LİSTESİ

ABT	: Akademik Başarı Testi
ADE	: Web Destekli Eğitim
ADEG	: Ağ Destekli Eğitim Grubu
Akt	: Aktaran
BTÖ	: Bilgisayar Tutum Ölçeği
Ed	: Editör
EWSDÖ	: Eğitsel Web Sitesi Değerlendirme Ölçeği
KBF	: Kişisel Bilgiler Formu
KG	: Kontrol Grubu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MTÖ	: Materyal Değerlendirme Ölçeği
ÖTMTDTÖ	: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Tutum Ölçeği
ÖTMG	: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme
ÖTMT	: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
P	: Anlamlılık Düzeyi
S	: Sayfa
Sd (SS)	: Standart Sapma
WWW	: (World Wide Web) Dünya Çapında Ağ
YYGF	: Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsanoğlu, hayatını devam ettirebilmek için pek çok vasfa sahiptir. Bu vasıflardan iki tanesi büyük önem taşımaktadır. Bunlar el ve dildir. El, insanoğlunun gözle görünen yönünün, dil ise gözle görünmeyen fakat insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği olan düşünce yönünün dışı vurumudur (Bilgin, 2006; akt. Karakuş, 2012). İnsanlar, bu dışı vurum aracılığıyla iletişim sağlamak ve çeşitli etkileşimlerde bulunabilmektedirler. İletişimin en önemli ögesi olan dil, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” (Aksan, 2007, 55) ve “insanla nesne arasında ilişki kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşünce oluşturmasını ve düşünceleri algılamasını sağlayan; çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemlili bir sistem” (Börekeçi, 2009a, 8-9) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle, dilin insan hayatı için vazgeçilmez temel bir araç olduğu ifade edilebilir.

Bireylerin, doğumundan itibaren öğrendikleri dil “ana dil” olarak adlandırılır. “Başlangıçta aileden ve yakın çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” (Aksan, 2007) olan ana dil, bireyin sosyal kimliğinin oluşumunda temel rol oynamaktadır. Birey, dünyayı ana dilin penceresinden görmekte ve ana dilin kavramlarıyla evreni biçimlendirmektedir (Aksan, 1999, 15). Bireyler, ana dilini etkin olarak kullanarak eğitim-öğretim süreçlerini başarıyla sürdürebilirler. Bireylerin bilişsel gelişmelerini sağlamasında, dünyada kişisel ve toplumsal gelişmelerin ortaya çıkmasında, kültürel, bilişsel ve akademik gelişmelerde ana dili eğitimi büyük önem taşımaktadır (Sinan, 2006). Ana dil eğitiminde en temel ders, Türkçe dersidir. Bu ders, kişilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma okuma ve yazma) Türkçe dersinin temelini oluşturur. Önceleri davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan programlar

aracılığıyla yürütülen Türkçe dersi, 2006 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı bir programla yürütülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda çevredeki uyarıcılara verilen gözlenebilir davranışlardan çok, öğrencinin yaşadıklarını nasıl anlamlandırıldığı, öğrenme sürecinde hangi zihinsel işlemleri gerçekleştirdiği öne çıkmıştır (Malatyalı ve Yılmaz, 2010). Bu yaklaşımda öğrenenin bilgiyi ezberlemesi değil, bilgiyi yapılandırması, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmesi beklenmektedir. Ortaya konan bu değişiklikle, öğretmen merkezli bir öğretimden uzaklaşarak öğrenci merkezli öğretim yöntemi benimsenmiştir. Eğitim sürecinde öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimi artmakta ve bu sürece aile ve çevrenin de katılımı sağlanmaktadır. Öğretim programlarındaki bu farklılıklarla; derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç ve gereçler ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde çeşitli değişiklikler olmuştur (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre Türkçe derslerinde bilginin yapılandırılabilmesi ve hedeflenen becerilerin kazandırılabilmesi için eğitim teknolojileri ve materyallerinden faydalanılması gerekmektedir (Aslan, 2009). Bu nedenle Türkçe dersini yürütecek öğretmenlerin çağın ihtiyaçlarına uygun farklı materyal ve teknolojik araçları kullanma yetisine sahip olabilmesi önemlidir.

Çeşitli amaçlarla hayatımızda yer alan teknoloji, pek çok alanı etkisi altına almıştır. Kuşkusuz, bu alanlardan biri de eğitimidir. Teknoloji aracılığıyla eğitim, öğretmen merkezli olmaktan çıkmış ve fiziksel ortamlardan bağımsız olarak gerçekleştirilebilir bir hâle gelmiştir. (Tuncer ve Taşpınar, 2007, 113). Teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitimde kullanılan yöntemler ve teknikler, araç-gereçler ve materyaller değişmeye başlamıştır. Bu değişimin temel sebepleri arasında geleneksel uygulamaların bireysel farklılıkları dikkate almaması, bireylerin ihtiyaçlarına cevap verememesi, aynı anda büyük kitlelere eğitim hizmetinin verilmesi zorunluluğu, bilginin uygun yöntem ve tekniklerle sunulmaması ve bilgi aktarımının zaman gerektirmesi gibi sorunlar sıralanabilir (Alkan, 1995; Kaya, 2002, 8). Bu sorunların çözümüne yönelik olarak eğitimde teknolojiden etkin bir şekilde yararlanmak bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu sebeple, eğitim ve öğretim ortamlarında bilgisayar, ses, görüntü, animasyon, ağ gibi yeni kavram ve teknolojiler kullanılmaya başlanmıştır (Alakoç, 2003).

Günümüzde en önemli değerlerden biri, bilgidir. İnsanoğlu, bilgi ile dünyayı anlamakta ve anlamlandırmaktadır. İçinde bulunduğumuz ve bilgi teknolojilerinin hızla geliştiği günümüze gelinceye kadar bilginin ortaya çıkışı, depolanması ve yayılması gibi unsurlar çeşitli aşamalardan geçmiştir. Yazı öncesinde bilgiler deneyimlere dayalı olarak ortaya konurken, sözlü olarak diğer bireylere aktarılmıştır. Elbette bu dönemlerde bilgiye ulaşmak oldukça zor olmuş, bilgi birikimine ulaşmak için zaman ve yer açısından bilgi kaynağına yakın olmak zorunlu olmuştur. Yazının kullanılmaya başlanması ile bilgiler çeşitli maddeler üzerine yazılmış ve bu şekilde uzun süreler saklanabilmiştir. Bu süreçte bilgiye erişim için bilgi kaynağına yakın olma zorunluluğu devam etmiştir. Kâğıdın bulunmasıyla bilginin aktarımı kolaylaşmış, bilgi kaynağına yakın olma zorunluluğu önemini yitirmeye başlamıştır. Matbaanın icadı ile birlikte bilginin çoğaltılması ve kitlelere yayılması sağlanmıştır. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve yayma açısından insanoğluna en büyük katkıyı bilgisayar yapmıştır. Bilgisayarın icadıyla birlikte bilgi daha işlevsel kullanılmaya başlanmıştır. Bilgisayar, bilgi işleme getirdiği olağanüstü hız ve kapasite olanakları ve pek çok yeni teknolojinin işleyişine sağladığı destek nedeniyle, teknolojik gelişmeler içinde öncelikli bir konuma sahiptir (Şimşek, 1995). Bilgisayarın icadının ardından birbirinden farklı yerlerde bulunan bilgisayarların birbirine bağlanmasını sağlayan teknolojilerin önemi artmış ve ağ ortaya çıkmıştır. Ağ'ın ortaya çıkışıyla bireyler, zamandan ve mekândan bağımsız şekilde bilgiye ulaşma imkânını elde etmiştir. Ağ, bilginin üretiminden depolanmasına, işlenmesinden kullanılmasına kadar pek çok açıdan yeni olanaklar sunmaktadır. Bu sayede bilgi hızla yayılmakta ve aynı hızla üretilebilmektedir.

Ağ Destekli Eğitim (ADE), eğitimde bilgisayar ve ağ teknolojilerinin birlikte kullanımıyla ortaya çıkan olanaklara dayanan bir öğretim yöntemidir. ADE sayesinde öğrenenler istedikleri mekânda ve istedikleri zamanda eğitime devam etme imkânı bulmuşlardır. Sınıf ortamlarının kalabalık oluşu, öğretmenlerin öğrenenlere ayırdığı zamanı azaltmaktadır. Bu durumda öğretmenler her öğrenenin ihtiyacı olan zamanı ayırmakta güçlük yaşamaktadırlar. ADE, öğretmenlere bu konuda destek sağlamakta; eğitim-öğretim ortamlarında yapılan yüz yüze eğitimin yanında öğrenenlere ağ üzerinde bireysel öğrenme hızlarında alıştırma ve tekrar yapma gibi imkânlar sunmaktadır. Bu sayede öğretmen, geleneksel eğitime göre daha fazla öğrenciyle ve çoklu ortamın avantajlarıyla birlikte daha zengin bir öğretim ortamında öğretim

gerçekleştirebilmektedir. Bununla birlikte, öğrenenler, sesli, görüntülü ve sürekli yenilenen öğretim içeriklerine dünyanın her noktasından ulaşabilmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Sınıfta çoklu ortamın oluşturulması hem öğretmen hem de öğrenci açısından önemlidir (Şimşek, 2007, 70). Öğrenenler, öğrenme sürecine aktif olarak ve yaparak-yaşayarak katıldıkları ölçüde kalıcı öğrenme gerçekleşir, bilgileri ezberlemek yerine anlamlandırarak onlardan yeni bilgiler üretme imkânına daha fazla sahip olurlar (Çilenti, 1988, 57). Günlük yaşamda edindiğimiz bilgilerin %83'ü görme yoluyla, %11'i ise işitme yoluyla olmaktadır. Dokunma (%1), tatma (%1) ve koklama (%4) organlarımızın rolü ise oldukça düşük görünmektedir (Cobun, 1968; akt. Şimşek, 2000, 93; Çilenti, 1988, 35). Bu doğrultuda, öğretimin gerçekleşmesinde öğretilen konunun öğrenenlerde bilgi ve beceri oluşturması ve öğrenenlerin duyu organlarını kullanarak öğretime katılması büyük öneme sahiptir. Çünkü insanlar okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının %50'sini, hem görüp-hem duyup-hem söylediklerinin %80'ini, hem görüp-hem duyup-hem söyleyip-hem de dokunduklarının %90'ını, hem görüp-hem duyup-hem söyleyip-hem dokunup-hem de yaptıklarının %95'ini hatırlamaktadır (Demirel, 2006, 51).

Günümüzde çoklu öğrenme ortamının sağlanmasında görsel ve işitsel teknolojik araçlar ön plana çıkmaktadır. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına hitap eden görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamlarına başvurulmaktadır (Yaşar, 2004). Mümkün olduğunca çok duyu organına hitap eden materyaller teknoloji destekli olanlardır (Fer, 2009, 254). Bir kitap okumada hatırlanma oranı %20 iken, bu oran ses, görüntü ve çoklu etkileşim vs. dayalı metinleri hatırlamada %40'a kadar yükselmektedir (Uşun, 2006). Bu oranlar görsel yönden desteklenmiş materyallerin öğrenenlerde daha kalıcı etki bıraktığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu konudaki eski bir özdeyiş de görselliğin önemine dikkat çekmektedir: "Bir resim kullan, on bin kelime tasarruf et." (Şimşek, 2000, 92).

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin teknoloji eksikliği yaşadıkları (Günel ve Kaya, 2012); eğitim etkinliklerinde kullanılacak materyalin sağlanamayacağı endişesine kapıldıkları, okullarında altyapı ve olanak yetersizlikleri ile karşılaştıkları (Çınar,

Teyfur ve Teyfur, 2006); çeşitli araç-gereçleri kullanmadıkları (Geçit, 2005); özellikle teknolojik materyallere sınıflarında yeterince yer vermedikleri (Fer, 2004) ortaya çıkmıştır. Karadüz ve Baytak (2010) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim elemanları tarafından kullanılan teknoloji destekli öğretimi destekledikleri, ileriki yıllarda öğretmenlik yapacakları sınıflarda teknolojiyi entegre etmeye istekli oldukları fakat sadece tecrübe ettikleri uygulamalara olumlu baktıkları ve yeni teknolojilerin derslerde entegre edilmesine yeterli derecede sıcak bakmadıkları ortaya çıkmıştır. Günümüz eğitiminde öğretmen, bir konuda bilgi sahibi olup bunu öğrencilere aktaran değil, bilgiye nereden ve nasıl ulaşılacağını bilip bu konuda öğrencilere rehberlik yapan kişi olarak tarif edilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin teknolojiyi takip etmeleri ve sürekli kendilerini yenilemeleri gerekmektedir (Arıcı ve Yekta, 2005, 145). Bugünün öğretmenleri, bilgisayar teknolojisinin sunduğu imkânlardan yararlanmasını bilen ve bilgi üretebilen nesiller yetiştireceği için bilgisayarı kullanabilmelidir (Baytekin, 2004, 27; Arıcı ve Dalkılıç, 2006, 421). Bununla birlikte derslerinde bilgisayar destekli öğretimden yararlanacak olan öğretmenlerin bu konuda yetiştirilmeleri gereklidir (Koşar, 2002, 128). Ayrıca, öğretmenler, bilgisayarın kendilerinin yerine geçecek bir malzeme değil, onlara destek veren bir cihaz olduğunun bilincini taşımalıdır (Başboğaoğlu, 2010, 369). Bilgisayara dayalı yöntemlerin, yeni öğrenmeler için heyecanlandırıcı ve dinamik bir eğitim yolu olduğunu göz önünde tutmalıdırlar (Arı ve Bayhan, 2002, 24). Bununla birlikte öğretmen adaylarını yetiştiren öğretim elemanlarının da yeterli teknolojik beceriye sahip olmaları ve yeni teknolojilere uygun pedagojik stratejiler doğrultusunda derslerinde bunlara yer vermeleri gerekmektedir (Karadüz ve Baytak, 2009).

Eğitim sürecinde yer alan öğrenenler, farklı öğrenme stillerine sahiptirler. Eğitimin başarısı öğrenenlerin bu bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasıyla doğru orantılıdır. Eğitimde başarının ve bireye verilmek istenen bilgi ve becerilerin kalıcılığının artırılması için eğitim teknolojisi alanında çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bu teknolojilerden eğitim açısından yeterli olanlar eğitimde kullanılmaya devam ederken, başarılı olamayanlar yerini yeni eğitim teknolojilerine bırakmaktadır (Tosun, 2011, 6). Günümüzde eğitim-öğretim ortamlarında öne çıkan teknolojik araçlar bilgisayarlar ve genel ağdır. Özellikle genel ağ, bilgiye ulaşma açısından öğrenenlerin en büyük yardımcısıdır. Öğrenciler dışarıda geçen zamanları

okul ortamından daha çok olduğu için genel ağı sıklıkla kullanma imkânı bulmakta; genel ağ ortamında eğlenerek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler (Karaağaçlı, 2004, 16). Genel ağ, bu özelliklerinden dolayı eğitim alanında kendine sıklıkla ihtiyaç duyulan bir araç haline gelmiştir. Eğitimde yerini alan bu teknoloji ile ilgili daha verimli bir eğitim ortamının sağlanabilmesi amacıyla pek çok çalışma yapılmaya başlanmıştır.

Bu araştırmada ADE ve öğretmen merkezli eğitim pek çok değişken açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin aldığı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersi üzerinde yapılmıştır. Dersin seçiminde ÖTMT dersinin ADE konusuna yer vermesi, uygulamalı bir ders olması, Bilgisayar II dersi ile aynı dönemde yer alması gibi faktörler göz önünde bulundurulmuştur.

Bu bilgiler ışığında “ADE yöntemi ile öğretmen merkezli eğitim yöntemi arasında çeşitli değişkenler açısından fark var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Çalışmanın alt problemleri ise aşağıda sıralandığı gibidir.

1.1.1. Alt Problemler

Bu araştırma, “Öğretmen Merkezli Eğitim” ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanmış “Ağ Destekli Eğitim” yöntemlerinin, Türkçe öğretmeni adaylarının “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersindeki akademik başarıları, derse ve bilgisayara karşı tutumları ile üç boyutlu materyal hazırlama becerileri üzerindeki etkisini sınamak ve öğretmen adaylarının “Ağ Destekli Eğitim” hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. ÖTMT dersini ADE ve öğretmen merkezli eğitim yöntemleri ile alan Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama öncesindeki Akademik Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. ÖTMT dersini ADE ve öğretmen merkezli eğitim yöntemleri ile alan Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama sonrasındaki Akademik Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. ÖTMT dersini ADE ve öğretmen merkezli eğitim yöntemleri ile alan Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama öncesindeki Bilgisayar Tutum Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. ÖTMT dersini ADE ve öğretmen merkezli eğitim yöntemleri ile alan Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama sonrasındaki Bilgisayar Tutum Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. ÖTMT dersini ADE ve öğretmen merkezli eğitim yöntemleri ile alan Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama öncesindeki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Tutum Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. ÖTMT dersini ADE ve öğretmen merkezli eğitim yöntemleri ile alan Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama sonrasındaki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Tutum Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. ÖTMT dersini ADE ve öğretmen merkezli eğitim yöntemleri ile alan Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama sonrasındaki Üç Boyutlu Materyal Değerlendirme Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. ÖTMT dersini ADE yöntemi ile alan Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama sonrasında ADE ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; “Öğretmen Merkezli Eğitim” ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanmış “Ağ Destekli Eğitim” yöntemlerinin, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersini alan Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarı, bilgisayara karşı tutum, derse karşı tutum ile üç boyutlu materyal hazırlama becerileri üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)'nda benimsenen yapılandırmacılık yaklaşımı ile beraber öğrenciyi merkeze alan, öğretmenin rehber olabileceği, öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmasını destekleyen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alan, öğrenenlerin öğrenme hızlarına ve çağın şartlarına uygun yeni yöntem ve tekniklerin Türkçe dersinde işe koşulması önemli görülmeye başlanmıştır. Öğrenenler açısından yeterli olmadığı düşünülen öğretmen merkezli eğitimin aksine içinde bulunduğumuz çağın şartları göz önüne alındığında bilgisayar ve ağ tabanlı yeni yöntem ve tekniklerin ön plana çıktığı görülmektedir. ADE yöntemi bu yeni yaklaşım ve yöntemlerden birisidir.

Eğitimin birçok disiplininde ADE yöntemiyle ilgili araştırmalara rastlanmaktadır. Buna karşın Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalar oldukça azdır. Bu çalışma, konusu ve elde edilen bulgularıyla Türkçe eğitimi alanındaki eksikliği gidermeye çalışacaktır. Bununla birlikte bu konu ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara da ışık tutacağı, Türkçe eğitiminde ağ destekli materyallerin geliştirilmesi ve öğretim programında yapılacak olası düzenlemelere katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenme hızları doğrultusunda istedikleri yer ve zamanda ağ üzerinden ders konularını takip etmelerine, tekrar ve alıştırmaya yapmalarına imkân veren yöntem ile bu kapsamda geliştirilen ağ sitesinin öğretmen adaylarına sağladığı yararlar ortaya konulabilecektir.

Günümüzde öğrenciler, küçük yaşlarından itibaren teknoloji ile tanışmakta, bilgisayar, cep telefonu gibi teknolojik araçları zorlanmadan kullanabilmektedir. Hayatın her alanında teknoloji ile karşılaşan öğrenciler, eğitim-öğretim ortamlarında da çeşitli teknolojilerin kullanılmasını desteklemektedirler. Öğrencilerin teknolojiyle olumlu ilişkilerine paralel olarak onları yetiştirecek olan öğretmenler de teknoloji konusunda bilinçli, deneyimli ve yenilikleri takip eden bireyler olmalıdır. Bu açıdan öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilmek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin teknolojik yenilikleri benimsemesi, çeşitli teknolojik araç-gereçlerin özelliklerini bilmesi, kullanabilmesi, derslerinde yer vermesi ve verimli bir eğitim süreci gerçekleştirmesi büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma, Türkçe eğitiminde öğretmen merkezli eğitim yöntemi ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ADE yönteminin, Türkçe öğretmeni adaylarının başarı düzeyleri, derse ve bilgisayara karşı tutumları ve üç boyutlu materyal geliştirme becerileri üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasına ve ADE yöntemiyle ilgili öğrenci görüşlerinin tespit edilmesine olanak sağlaması bakımından büyük önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın deneysel desen yöntemine uygun olarak yapılan uygulama çalışmasında aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin verileri toplamaya yarayan veri toplama araçları istenilen özellikleri ölçecek niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının araştırmada kullanılan kişisel bilgi formunu, tutum ölçeklerini ve görüşme formlarını içtenlikle yanıtlamış oldukları kabul edilmiştir.
3. Deneysel ve kontrol gruplarının oluşturulması için belirlenen yansızlık ölçütleri yeterli ve öğretmen adaylarının öğrenmelerini etkileyebilecek etkenler denktir.
4. Deneysel ve kontrol grupları arasında herhangi bir etkileşim olmamıştır.
5. ADE konusunda verilen bilgilendirme semineri, öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ihtiyacını karşılamıştır.
6. Deneysel grubu öğretmen adayları, uygulamayı yürütecek ölçüde bilgisayar kullanım bilgisine sahiptir.
7. Deneysel ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının üç boyutlu materyal geliştirme becerisi için önemli olan yaratıcılık güçlerinin benzer olduğu kabul edilmiştir.
8. Uygulama için seçilen Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi, anlamlı bir yargıya varmak için yeterlidir.
9. Yürütülen 14 haftalık uygulama süreci, araştırmanın yapılabilmesi için yeterlidir.
10. Uygulamayı yürüten araştırmacının her iki grupta uygulama süreci ve değerlendirme aşamalarında yansız bir davranış sergilediği kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Yapılan araştırma aşağıda belirtilen noktalarla sınırlı yürütülmüştür:

1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören deney grubunda 34, kontrol grubunda 34 öğretmen adayı olmak üzere toplam 68 öğretmen adayı ile sınırlıdır.
2. Eğitim süreci, ÖTMT dersi ile sınırlıdır.
3. Uygulamanın konu alanı ADE için hazırlanan ağ sitesi ile sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: İnsanlarda var olan bazı davranışları belli amaçlar doğrultusunda değiştiren ve yine bu amaçlar doğrultusunda bireylere yeni bazı davranışlar kazandırılmasını sağlayan sistemdir (Baykul, 1999, 1).

Öğretim: Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan süreçtir (Açıkgöz, 2000, 11).

Türkçe Dersi Öğretim Programı: 2006 yılında uygulamaya konulan ilköğretim 6-8. sınıflara yönelik hazırlanmış Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır.

Yapılandırmacılık Yaklaşımı: Bilginin nesnel değil, kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile öznel gerçeklik üzerine kurulmuş olduğunu savunan bir yaklaşımdır (Kılıç, 2001, 9).

Çoklu Ortam: Metin, ses, grafik, animasyon ve video gibi medya araçlarının aynı ortamda yer almasını ifade eden bir terimdir.

Ağ Destekli Eğitim: Öğrencilerin bir konu veya dersle ilgili öğrenmelerini daha üst seviyelere çekebilmede diğer öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersiz kaldığı durumlarda öğrenme-öğretme sürecini desteklemek amacıyla, bilgisayar teknolojisinin donanımsal ve yazılımsal yetenekleri ile birlikte bilgi ağları da kullanılarak farklı bilgi

ortamlarında bulunan bilgilerin paylaşımında eşzamanlı veya farklı zamanlı öğrenme sağlayan ortamlarla sağlanan eğitime verilen isimdir (Uzunboylu, 2002).

Öğretmen Merkezli Eğitim: Öğretim kurumlarının derslik ve uygulama alanlarında yapılan ve öğretmenin anlatımına dayanan öğrenmeyi ifade etmek için kullanılan bir terimdir.

Akademik Başarı: Öğrencilerin bir dönem içinde aldığı notların aritmetik ortalaması ya da ve başarılı olduğu ders sayısıdır (Tavşancıl, 1982, 290).

Görüşme: Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 2009, 165).

Ön test: Bir araştırma öncesinde öğrencinin konu hakkında sahip olduğu bilgi ve becerileri belirlemeye yönelik test türüdür.

Son test: Bir araştırma sonrasında yapılan, öğrencinin ders ya da konunun hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemek için kullanılan testtir.

Ağ: Genel üzerinde kurulmuş ve genel ağın sunduğu mekanizmaların kullanılmasını sağlayan yapıdır.

Ağ Sitesi: Metin, görsel ve animasyon gibi birçok türde bilgi aktarımı sağlayan veya hizmet sunan sayfaların tümünü kapsayan çoklu ortam sistemidir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yapılandırmacılık

Yurt dışı literatürde “constructivism” olarak kullanılan “yapılandırmacılık” terimi, köken olarak “düzenlemek veya yapı kazandırmak” anlamlarında Latince “construere” eyleminden türemiştir (Erişek, 2006). İngilizcede “constructivism” veya “structuralism” olarak, Fransızca “structuralisme”, Almanca “strukturalismus” olarak adlandırılan terim (Oğuzkan,1993, 58), Türkçe literatürde “oluşturmacılık” (Özkul, Mutlu ve Öztürk, 2003; Tezci ve Gürol, 2003; Kabapınar, 2006), “yapılandırmacılık” (Özmen, 2004; Saygın, Atılboz ve Salman, 2006; Akpınar, 2010; Arslan, Orhan ve Kırbaş, 2010; Ocak, 2012), “yapısalcılık” (Yaşar, 1998; İşman, 1999; Nakipoğlu ve Bülbül, 2000; İşman, Baytekin, Balkan, Horzum ve Kıyıcı, 2002; Soylu ve Aydın, 2006), “inşacılık” (Özdemir, Ülker, Uyguç, Huyugüzel, Çavaş ve Kesercioğlu, 2002; Yılmaz ve Çavaş; 2003), “zihinsel yapılandırmacılık” (Güneş, 2007; Demir, 2010), “yapıcılık” (Duman ve İkiel, 2002; Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2003; Akgün, 2005; Ayfer ve Deryakulu, 2008) ve “bütünleştiricilik” (Keser ve Akdeniz, 2002; Keser, 2003; Çepni, Küçük ve Bacanak, 2004; Ayas, 2006; Çalık, 2006) gibi karşılıklarla kullanılmaktadır. Ayrıca, kurmacılık, konstruktivizm, konstrüktivizm, gelişimcilik, çatkıcılık, kurgulamacılık ve oluşumcu öğrenme gibi karşılıklarla da yapılandırmacılık ifade edilmektedir (Can, 2006, 284; Demirel, 2001, 241, akt. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008; Delil ve Güleş, 2007, 35; Kanlı ve Yağbasan, 2006; Senger, 2007; Şimşek, 2004). Farklı karşılıklarla kullanılan constructivism terimi için “yapılandırmacılık” karşılığının daha çok kullanıldığı incelenen eğitim araştırmalarında görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada öğrenilen bilginin yapılandırılmasını ifade eden “yapılandırmacılık” terimi kullanılmıştır.

Genel anlamıyla yapılandırmacılık, yerinde ve doğru bağlantılar kurularak bilginin bütünleştirilmesidir (Bukova ve Alkan, 2005). Yapılandırmacılık, “bireylerin

öğrendikleri bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya dayanan öğrenme yaklaşımı ve öğrenenin, anlamı deneyim ve diğerleri ile etkileşim ortamında oluşturduğu ve öğretmenin öğrenenler için deneyimleri anlamlı kıldığı öğrenme bakış açısı” (Demirel, 2010, 143) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre bilgi öğrenenler tarafından yapılandırılmaktadır. Bilginin yapılandırılması sürecinde bireyler, bilgiyi doğrudan almak yerine kendi bilgilerini kendileri oluştururlar. Kendilerinde var olan ön bilgileriyle yeni bilgiyi, kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Bodner, 1986; Özden, 2003, 54). Dolayısıyla bilgi, hiçbir zaman bireyden bağımsız değildir (Ayvacı ve Er-Nas, 2009). Yeni bilginin yapılandırılmasında deneyimler de büyük önem taşımaktadır. Bilgi, bireylerin çevre ile ilişkileri sonucunda yapılandırılır (Hendry, Frommer ve Walker, 1999). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitimin temel felsefesini özetleyen görüşler şu şekilde belirtilebilir (Aydın, 2012, 128):

- Bilgi öznedir.
- Öğrenme bilgiyi yapılandırmaktır.
- Öğrenmede etkileşim önemlidir.
- Öğrenen-öğreten ilişkileri samimiyete dayalı olmalıdır.

Geleneksel öğretmen merkezli eğitim yaklaşımında eğitim öncesinde hazırlanan plan, belirlenen hedefler çerçevesinde öğretmen merkezli anlayış içinde kalıplaşmış bilgiler öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif bir öğrenen olmak yerine pasif bireyler olmalarına neden olmaktadır. Bunun aksine yapılandırmacı yaklaşım, insan beyninin daha etkin ve verimli çalışması üzerine kuruludur (Kırkkılıç ve Maden, 2009).

Öğretmen merkezli eğitimde bilgi, bireyden bağımsızdır ve öğretmenlerden öğrencilere transfer edilerek kazandırılır. Öğrencilerin öğrenme başarısı, öğretilenleri tekrar etmelerine bağlıdır. Öğrenciler öğretim ortamında duydukları ve okuduklarını öğrenmekle kalmakta, öğretmenin anlatma başarısına paralel olarak derslerinde başarılı olabilmektedirler. Yapılandırmacı yaklaşım ise geleneksel eğitimin aksine, öğrenenlerin kişisel farklılıklarını göz önünde bulundurmakta, öğrenen merkezli olduğu için daha güdüleyici olmakta ve eleştirel düşünmeyi cesaretlendirmektedir (Karadeniz ve Karataş, 2003).

Eğitim-öğretim sistemlerine yön veren pozitivist paradigmalarnın karşılaştırılması ile yapılandırıcılık yaklaşımının güçlü yanları daha iyi anlaşılacaktır. Aşağıdaki tabloda pozitivism (davranışçılık ve bilgiyi işleme kuramları) ve pozitivism ötesi (yapılandırıcılık) çeşitli değişkenler karşılaştırılmıştır (Yurdakul, 2007, 39-40).

Tablo 2.1

Pozitivism ve Pozitivism Ötesinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Değişkenler	Pozitivism (Davranışçılık-Bilgiyi İşleme Kuramı)	Pozitivism Ötesi (Yapılandırıcılık)
Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> • Dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır. • Var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektir. • Gerçekliğin baskısı altındadır. • Doğrudan öğretimle gerçekleşir. • Belirli bir bilgi biriminin öğrenilmesine ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır. • Sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birimlerinin birbirinin üzerine kurulmasıyla oluşur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznel arası süreçlere yeniden oluşturulmasıdır. • Anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan türer. • Çevre koşullarında bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak oluşu ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilemez. • Gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur. • Çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan, döngüsel ve holografik bir olgudur.
Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> • Bireyden bağımsızdır. • Bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir. • Dış dünyada hazır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir. • Dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir. • Duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür. • Bireylerin nesnel üzerindeki etkinlikleri ile oluşur. • Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.

Tablo 2.1 (Devamı)

Gerçeklik	<ul style="list-style-type: none"> • Ontolojik bir gerçeklik söz konusudur. • Dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayırımıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin aynı dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır. • Dış dünyadan ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur.
Doğru	<ul style="list-style-type: none"> • Deneysel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır. (Evrensel tek doğru) • Mükemmel bilgiyi oluşturmaktır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bireyin kendi anlamlarıyla “diğerleri”nin anlamlarının çelişmemesidir. (Çoklu bakış açısı) • Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir. (Sosyal Anlam Birliği)

Yapılandırmacı yaklaşımda, bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır. Bununla birlikte kişisel özellikler, zekâ düzeyi, ilgi ve ihtiyaçlar gibi faktörler ön planda tutulur. Öğrencinin girişimciliği desteklenir. Öğretmeden çok öğrenmenin ön plana çıktığı bu yaklaşımda yaşantı büyük yer tutar. Tsai (2000)’ye göre bilgi deneyimle inşa edilmekte ve öğrenme aktif bir anlama süreci deneyimiyle gerçekleşmektedir. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımda bireyin var olan öğrenmeleri, deneyimleri ve görüşleri ile yeni karşılaştıkları durumlar arasındaki bağlantıları anlamlı bir şekilde kurabilmesi ve geliştirmesi de önemlidir (Bukova, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen ve öğrencilerin rolleri değişmiştir. Öğretmen, sadece bilgi aktaran, öğrencilerin neyi ne kadar öğreneceklerine karar veren bir otorite olmaktan çıkmış, öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik eden, öğrencilerin nasıl öğrendiği ile ilgilenen, öğrencileri öğrenme konusunda motive eden ve bilgiye yönlendiren bir konuma gelmiştir. Öğrenciler ise bilgiyi hazır olarak alan ve bu bilgiyi sorgulamadan kabul eden bireyler olmaktan çıkıp, bilgiyi kendisi edinen ve bilgiye yeni bir şekil kazandıran bireyler haline gelmiştir. Konfüçyüs’ün yaklaşık 2500 yıl önce (M.Ö. 551- M.Ö. 474); “Duyarım unutturum. Görürüm hatırlarım. Yaparım ve anlarım.” vecizesini de yapılandırmacı öğretim sisteminin somut bir açıklaması olarak tanımlamak mümkündür (Özgen ve Çakıcıoğlu, 2008).

Açıkgöz (2007, 66)’e göre yapılandırmacı yaklaşımın başlıca özellikleri şunlardır:

- ✓ Öğrenci, öğretmenin yapılarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur.

- ✓ Her öğrenciye hitap edilmesi için bilginin biçimine ve etkinliklere çeşitlilik getirilir.
- ✓ Öğretirken gerçek durumlara, gerçek nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer verilir.
- ✓ Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğruları sunucu değil; yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergiler.
- ✓ Yanlışlar, öğrenciyi tanıma fırsatı olarak görülür; nedenleri keşfedilerek düzeltilmesi için fırsatlar yaratılır. Yanlış bile olsa öğrencilerin düşüncelerini söylemesi özendirilir.
- ✓ Planlar esnek ve seçeneklidir. Öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrencilerle birlikte alınır.
- ✓ Öğrencilerin karmaşık düşünceleri, soru sormaları, görüş alışverişi yapmaları özendirilir.
- ✓ Öğrencilerin değerlendirilmesi; günlük olarak, dosyalara ve öğrencilerin ürettiklerine bakılarak, öğrenme-öğretme süreçlerinin akışı içinde yapılır.
- ✓ Yalnızca yeni öğrenilenlerle ilgilenilmeyip, ön kavramlar da göz önünde bulundurulup değiştirilmeye çalışılır.

2.1.1. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Temelleri

Bilginin doğasını açıklamaya çalışan yapılandırmacılık yaklaşımı, bir anda ortaya çıkmış ve kendine uygulama imkânı bulmuş bir yaklaşım değildir. Son yıllarda giderek önem kazanmasına rağmen yeni bir fikir olarak kabul edilmemektedir. Yapılandırmacılık, kendisinden önce ortaya konulan felsefi ve eğitimsel görüşten etkilenmiş ve birçok filozof, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarına dayanan bir bilgi kuramıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın kökleri Sokrates, Platon ve Aristo'nun çalışmalarına kadar dayanmaktadır (Özkan 2001; Yeşilyurt, 2011; Yurdakul, 2004). Duyumla algı arasında ilişki kuran Aristo, "bilgi sadece algıdır" diyen Sokrates ve Sokrates'in öğretim yöntemini izleyen Platon yapılandırmacılığın felsefi kökenlerini ortaya koymuştur. Özellikle iki bin yıl önce Sokrates, eğitimi olmayan bir köleye sorular sorarak Pisagor teoremini ortaya koymasını sağlamış, uyguladığı sorgulama temelli yönlendirmeli buluş

teknikiyle yapılandırmacı felsefenin ilk örneklerini sunmuştur (Matthews, 2000; Delil ve Güleş, 2007). “Tek bildiğim şey, hiçbir şey bilmediğimdir” diyen Sokrates, öğrencilerine bilgiyi doğrudan öğretmemiş, onların düşünmesini sağlayarak zihinlerinde var olan bilgileri yorumlatmış ve gerçek kavramları ortaya çıkarmalarını sağlamıştır. Buradan hareketle Sokrates’in uyguladığı yöntemin, tıpkı yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi bilginin yapılandırılmasında karşılıklı konuşma ve tartışmayı temel aldığı ifade edilebilir (Yıldırım ve Akar, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenme felsefesi olarak tanımlayan ilk kapsamlı teoriler 18. yüzyılda Giambattista Vico adlı düşünür tarafından ortaya konmuştur (Özden, 2003; Yaşar, 1998). 1688-1744 yılları arasında yaşayan Vico, bu yaklaşımın ilk yazılı temellerini oluşturmuştur. 1710 yılında yayınladığı “De antiquissima Italorum sapientia” adlı eserinde “bireyler kendi başlarına inşa ettikleri şeyleri açıkça anlayabilirler” görüşünü savunmuştur (Hanley, 2005). Sahip olunan bilgilerin zihinde imgesi oluşturulabilmiş şeylerden meydana geldiğini ileri sürmüştür (Aydın 2012, 23). “İnsan beyni ancak kendi yarattığını bilebilir” cümlesiyle temel felsefesini oluşturmuştur (Glaserfeld, 1995; Witkin, 1999). Vico’ya göre “bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir”, diğer bir deyişle, “biri bir şeyin parçalarını biliyorsa, o şeyi biliyordur.”. Bu görüşlerinden hareketle, Vico’nun yapılandırmacığa anlam kazandırdığı ve yapılandırmacılığı savunduğu ifade edilebilir (Yager, 1991). Jean-Jacques Rousseau’ya göre ise bilginin alınmasında duyu ve deneyimler rol oynamaktadır. Duyular aracılığıyla alınan bilgi, deneyimlerle değerlendirilmektedir.

Daha sonraları Immanuel Kant, bu görüşleri geliştirerek bilgiyi almada bireylerin pasif olmadığını ifade etmiştir. Kant’a göre bireyler bilgiyi aktif bir şekilde alır, önceki bilgileriyle bağlantı kurar ve kendi yorumu hâline getirerek içselleştirir (Cheek, 1992; Duffy ve Jonassen 1992; Philips, 2000). Yeni bilgi ile önceki yaşantıların uyumunu inceleyen Kant’a göre bilgi, bireyin zihinsel etkinliğine dayalı olarak yapılandırılır. Bilginin oluşumunda bireylerin yaşantıları da önemli bir faktördür (Erdem, 2001). Kant’a göre zihnin kuralları doğadan çıkmaz, bu kurallar bireyler tarafından oluşturulur ve topluma aktarılır (Duffy ve Jonassen, 1992). Ona göre zihin öğrenme faaliyetleri esnasında sürekli kendini değiştirir (Olssen, 1996). Zihin boş bir levha değildir, öyle kabul edilse bile bilgi bu boş levhaya işlenmelidir (Irzık, 2000; Koç

ve Demirel, 2004, 2). Bu görüşleri ile Kant, yapılandırmacı olarak görülmektedir (Matthews, 2000).

20. yüzyıla gelindiğinde öğrenmede deneyselci ve natüralist yaklaşımlar öne çıkar. John Locke ve Edward Thorndike gibi deneyselciler zihnin boş bir levha olduğunu savunur. Bireyler öğrenme sürecinde pasiftir. Bireyler, doğduklarında duyuları vasıtasıyla çevresini tecrübe eder. Duyular aracılığıyla elde edilen bu tecrübelerin sayesinde daha karmaşık fikirler meydana getirmeyi öğrenir (Saban, 2005). Natüralistler ise dünyanın düzenli olmadığını savunur. Dolayısıyla bireyler öğrenmede başarısızlıklar yaşamaktadırlar. Bunun sebebi ise bireylerin zihinlerinde çeşitli fikirlerin oluşmamasıdır. Ortaya çıkan bu görüşlere karşın bu yüzyılda yapılandırmacı yaklaşımın tanımı yapılmaya başlamıştır.

Yapılandırmacılık yaklaşımının tanımına yönelik ilk girişimler Jean Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır (Demirci ve Sarıkaya, 2004). Yapılandırmacılığın ilk temsilcilerinden olan Dewey'e göre "Eğitim, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir" (Koç ve Demirel, 2004). Dewey'in bu görüşü, yapılandırmacılık yaklaşımının ilkelerinden biri olan bireyin kendi bilgisini kendi yaşantılarından hareketle yapılandırması ilkesini ön plana çıkarmaktadır. Dewey'e göre, bireyin öğreniminde çevresiyle olan sürekli ve içsel ilişkisi bilginin oluşturulmasını destekler (Tezci ve Gürol, 2001). Bilginin kazanımı, pasif olunarak değil önceki yaşantılara bağlı olarak gerçekleşir. Bilginin yapılandırılması ise birlikte düşünmekten ve ortak eylemde bulunmaktan geçer (Açıkgöz, 2000, 67). Bunu gerçekleştirebilmek için öğrenenler etkin katılım içinde olmalıdırlar. Bu doğrultuda öğrencilere aktif olarak yer alabilecekleri proje çalışmaları yaptırılabilir. Yapılandırmacılık yaklaşımının bir diğer savunucusu olan Piaget'nin modern yapılandırmacılığın temelini attığı kabul edilmektedir. Kant'ın düşüncelerinden büyük oranda etkilenen Piaget, bilginin bilişsel yapılandırılması üzerinde durmuştur. Piaget'ye göre bilişsel gelişim üzerinde kalıtım ve çevre etkileşimi etkilidir. Ona göre bilgi, çevredeki işlemlerin ürünü olarak ortaya çıkar. Birey, doğuştan sahip olduğu özelliklerle çevresine uyum sağlamaya çalışır ve fizyolojik açıdan gelişim gösterdikçe çevre ile etkileşimi artar. Yaşantı olarak adlandırılan bu etkileşim sonucunda ise bireyin doğuştan kazandığı özellikler değişime uğrar ve bilgi kazanımı gerçekleşir. Yeni gelen bilgilerin yerleştirildiği yapılara şema ve

bilişsel yapı adı verilir. Piaget'ye göre, bireyler şemalar yoluyla problemleri çözebilmekte ve çevreyi anlamlandırabilmektedir (Demirel, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşıma katkı sunan bir diğer bilim adamı da Lev Vygotsky'dir. Vygotsky, çocukların kendi kavramlarını oluşturduğunu dile getirmiştir. Ona göre çocuklar, insanlar arasındaki etkileşimi izler, diğerleri ile etkileşim kurar ve öğrenme sürecinde kavramları bu etkileşimler aracılığıyla öğrenir (Koç ve Demirel, 2004, 3). Vygotsky, bu görüşüyle yapılandırmacılığın sosyo-kültürel boyutunu vurgulamıştır. Piaget'nin ortaya koyduğu zihinsel gelişim basamaklarının aksine Vygotsky'ye göre zihinsel gelişim iki aşamada gerçekleşir. Birinci aşama çocuğun kendi zihinsel seviyesidir. Bu aşamada çocuk diğer bireylerden yardım almadan kendi başına zihinsel işlemler gerçekleştirebilir. İkinci aşama ise çocuğun ulaşabileceği zihinsel seviyedir. Bu aşamada çocuk diğer bireylerden yardım alarak daha üst düzey zihinsel işlemler gerçekleştirebilir. Öğretim sürecinde çocukların her iki zihinsel seviyeleri bilinmelidir.

20. yüzyıl felsefecileri Kuhn, Wittgenstein ve Morty'nin görüşleri de yapılandırmacılık yaklaşımında etkili olan görüşlerdir. Bu felsefecilere göre birey, öğrenmeye etkin olarak katılmalıdır. Bilgi, dış dünyanın temsili değildir. Bilgi, bireyler tarafından oluşturulan bir yapıdır. Dolayısıyla öğrenilecek bilgi uygulanabilir olmalıdır (Duffy ve Cunningham, 1996). Kuhn, öğrenmede sosyo-kültürel bağlamı, Wittgenstein ise dilsel bağlamı öne çıkarmıştır. Kuhn'a göre bilgi kültürler göre şekillenirken, Wittgenstein'a göre ise bilgi dile bağlı olarak öğrenilir (Aydın, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşım, 1960'lı yılların başında Jarome Bruner tarafından sistematik bir şekilde eğitime dâhil edilmeye başlanmıştır (Şimşek, 2004; Yeşilyurt, 2011). Bruner (1983)'e göre öğrenme etkin bir süreçtir. Öğrenme sürecinde birey yeni bilgileri sahip olduğu eski bilgilerinin üzerinde oluşturur (Bruner, 1966; akt. Can, 2004). Ona göre öğrenen, öğrenme sürecinde pasif bir yapıya değil; seçen, bilgilerini ortaya koyup bunlar üzerinde tartışan, kararlar alan ve keşfeden bir yapıya sahip olmalıdır. Onun ortaya koyduğu keşfetmeye dayalı öğrenme kuramı da öğrenenlerin bu özellikleri kazanmasına yöneliktir. Bu kuramda deney, gözlem ve tartışma gibi yöntemler kullanılır ve öğrenenler bu yöntemler aracılığıyla bilgileri yapılandırır. Ayrıca Bruner'e göre öğretmenler öğrencilere rehberlik edip yol gösteren konumunda

olmalıdır (Sutherland 1992). Öğretim ortamında kullanılacak ders materyalleri ise öğrenenlerin bilişsel düzeylerine uygun olmalıdır. Bu düşünceleri ile Bruner'in, Piaget ve Vygotsky'ye paralel görüşler sunduğu belirtilebilir.

Yapılandırmacılık yaklaşımının günümüzdeki hâli almasında etkili olan önemli bilim adamlarından biri de E. von Glasersfeld'dir. Piaget'nin fikirlerinden önemli ölçüde etkilenen Glasersfeld (1995), bilgiyi yapılandırmanın kişinin kendi deneyimleri sonucu olduğunu belirtir. Ona göre bilgi pasif bir şekilde değil, kişinin kendisi tarafından tecrübe edilerek oluşturulur. Bilgi, öğrenenden bağımsız değildir. Bilginin oluşum sürecinde çevre ile olan sosyal etkileşim de önemli rol oynar. Öğrenme, süreç içerisinde oluşturulan açıklama, şema ve duyuşsal anlamlardan oluşur (Tekin, 2007).

Ortaya konan çalışmalar çerçevesinde yapılandırmacılık yaklaşımının, uzun tarihsel bir süreç içerisinde birçok felsefe ve görüşten etkilenerek bugünkü halini aldığı ifade edilebilir. Sokrates'in çalışmalarına kadar uzanan yapılandırmacılık yaklaşımı, 18. yüzyılda Vico'nun çalışmaları ile tanımlanmaya başlanmış, 20. yüzyılda Dewey, Vygotsky, Piaget ve Bruner gibi bilim adamı ve felsefecilerin çalışmaları neticesinde bugünkü yapısına ulaşmıştır (Delil ve Güleş, 2007).

2.1.2. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Özellikleri

İkinci Dünya Savaşı sonrasında tüm dünya ülkelerinin, bilim ve teknolojinin önemini kavramaları hızlanmıştır. Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren bilimsel ve teknolojik gelişmeler her alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemeye başlamıştır (Çakıcı, 2010). Yapılandırmacı yaklaşım ise 1980'li yıllarda önem kazanmaya başlamış ve eğitim ortamlarında kendisine yer bulmuştur (Duit ve Treagust, 1998; Üredi ve Üredi, 2009). Yapılandırmacılık yaklaşımının temelleri ve bu yaklaşıma dayalı eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi çok eskilere dayanmasına rağmen, ülkemizde yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı eğitimin gerçekleştirilmesi 2004 yılında mümkün olmuştur. Bu tarihten sonra ilk ve orta öğretim okullarında yer alan yapılandırmacılığa dayalı ilköğretim birinci kademe Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının, ilk olarak 2004-2005 eğitim öğretim yılında İstanbul, Ankara, İzmir, Bolu, Kocaeli, Hatay, Samsun, Van ve Diyarbakır illerinde 120 okulda pilot uygulaması gerçekleştirilmiş, 2005-2006 öğretim yılında ise

yapılandırıcılığa dayalı öğretim programları tüm ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (Coşkun, 2007, 11; Gömleksiz ve Bulut, 2007, 76).

Brooks ve Brooks (1993)'a göre yapılandırıcı eğitimi yönlendiren beş ilke vardır:

1. Öğrenmeye, öğrencilerin ilgisini çeken konular çerçevesinde başlamak
2. Öğrenmeyi genel kavramlar üzerinde gerçekleştirmek
3. Öğrenenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek
4. Eğitim programını öğrenenlerin görüşleri doğrultusunda şekillendirmek
5. Öğrenmenin değerlendirilmesini öğretme bağlamında gerçekleştirmek

Bu ilkeler doğrultusunda yapılandırıcılık yaklaşımı, bireysel farklılıkları göz önünde tutarak öğrenenlerin kendi öğrenmelerine ve kendi kararlarını almalarına imkân sunmaktadır (Koç, 2002). Değişik öğretim yöntemlerinin derslerde kullanımı ile öğrenciler, görüşlerini açıkça ifade edebilmektedirler (Aybek ve Ağlagül, 2011). Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme kaynaklarını zenginleştirmektedir. Öğrenme ortamında ders kitaplarının yanında işbirlikli yöntemleri, gezi-gözlem yöntemleri, zenginleştirilmiş materyaller, çoklu sunumlar, bilgisayar yazılımları ile çeşitli teknolojik araç ve gereçlerin kullanılmasına imkân tanımaktadır (Güzel, 2008a; Koç, 2008, 429). Teknolojik çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi amacıyla geliştirilen yapılandırıcı yaklaşımın başarıya ulaşmasında teknoloji kullanımı büyük önem taşımaktadır (Şeyihoğlu ve Kartal, 2010; Günal ve Kaya, 2012, 114). Eğitim ve bilişim teknolojilerinin etkili kullanıldığı durumlarda, farklılaştırılmış öğrenme süreci daha etkili olmaktadır (Valiande ve Tarman, 2011).

Yapılandırıcı yaklaşımın etkililiğine yönelik yapılan araştırmalar sonucunda, yapılandırıcı eğitimin öğrencilerin akademik başarıları (Christianson ve Fisher, 1999; Çelikler, Güneş ve Şendil, 2006; Çetin ve Günay, 2007; Gültepe, Yıldırım ve Sinan, 2008; Lord, 1999; Özkan, 2001; Sarıkaya, Güven, Göksu ve Aka, 2010; Saygın ve diğerleri, 2006), kalıcılık düzeyleri (Koç ve Demirel, 2008; Özerbaş, 2007; Ünal ve Çelikkaya, 2009), tutumları (Akpınar ve Ergin, 2005; Koç, 2002), yaratıcılıkları (Uğurlu, 2009; Tezci ve Gürol, 2002), algıları (Bal ve Doğanay, 2009), iletişim kurma becerileri (Güzel, 2008b), üst düzey öğrenme düzeyleri (Kaya ve Tüfekçi, 2008), görüşleri (Altun ve Büyükduman, 2007), problem çözme becerileri (Hartfield, 2010; Koç ve Demirel, 2008; Wolff, 1994), dil becerileri (Tunçel, 2009) ve kavram yanılgıları

(Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş; 2003; Önen, 2005) üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Eğitimin çeşitli alanlarında ve değişik kademelerinde yapılan araştırmalar sonucunda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitimin öğrenenler açısından pek çok yarar sağladığı söylenebilir.

2.1.3. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Temel İlkeleri

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alınması gereken temel ilkeler çeşitli araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Bu ilkeler, yapılandırmacılık kuramının daha iyi anlaşılmasında eğitimcilere rehberlik edecek ve öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili bir biçimde sürdürülmesinde önemli rol oynayacaktır. Yapılandırmacı öğretimin temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Aydın, 2012; Çiçek, 2005, 18; Güneş, 2007; Hein, 1991; Küçüközer, 2004; Özden, 2003, 71; Saban, 2005, 172; Şimşek, 2004, 125; Tunçel, 2009; Widodo, Duit ve Müller, 2002):

- *Öğrenme, etkin bir süreçtir:* Öğrenme, duyuşal girdiler kullanıldığı ve öğrenenlerin bunlardan anlamlar yapılandırdığı aktif bir süreçtir. Bu öğrenme, dışarıda var olan bilginin pasif bir şekilde kabul edilmesi değildir. Öğrenenlerin sürekli bir şeyler yapma ihtiyacından hareketle sürekli çevresi ile meşgul olmasını gerektirir.
- *Öğrenme, bağ kurma işlemidir:* Öğrenenler, yeni bilgiyi önceki bilgilerden bağımsız olarak özümseyemez. Dolayısıyla önceki bilgileri ile yeni edineceği bilgiler arasında bağ kurar. Yeni bilgi, sahip olunan eski bilgilerle ilişkilendirildiğinde anlamlı duruma gelir. Öğrenme sürecinde, öğrenenlerin ön bilgilerinin belirlenmesi şarttır.
- *Bilgiyi yapılandırma doğal bir süreçtir:* Öğrenenler, yeni bir şey öğrenme ihtiyacı içinde olduklarında önceki bilgileriyle yeni bilgi arasında anlamsal bir bağ oluşturmak isterler. Öğrenenler, yeni öğrenmeye ilişkin kendi yapılarını oluşturduklarında ve bunları kendilerine özgü biçimde ifade edebildiklerinde öğrenme tam olarak gerçekleşecektir.
- *Öğrenme bağlamsaldır:* Öğrenme, gerçek yaşamla ilgilidir. Öğrenenlerin yapılandırdığı bilgi ve beceriler, yaşantıların geri kalan kısımlarından kopuk

değildir. Bir başka deyişle, öğrenenlerin inançları, tutumları ve önyargıları gibi unsurlar öğrenme üzerinde etkilidir. Öğrenme, yaşamla iç içedir.

- *Öğrenme, sosyal bir etkinliktir:* Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin sosyal boyutu büyük bir öneme sahiptir. Öğrenme diğer bireylerle etkileşime girildiği zaman daha etkili olmaktadır. Çünkü öğrenme sosyal etkileşimle gerçekleşir. Öğrenenlerin diğer bireylerle (öğretmen, akran, aile vs.) kurdukları ilişkiler öğrenme üzerinde etkilidir. Öğrenenlerin sahip olduğu sosyal ortam, çeşitli görüşlerin ve bilgilerin ortaya çıkmasına ve bunların değerlendirilmesine imkân tanıyarak öğrenenlere kendi anlamlarını oluşturmaları için fırsat verir. Ayrıca, öğrenenlerin üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesini sağlar. Sosyal ortamın oluşturulmasında gruplar, dolayısıyla işbirlikli çalışma yöntemleri büyük bir öneme sahiptir.
- *Öğrenme, öğrenirken öğrenilir:* Öğrenme, hem anlam yapılandırma hem de anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içermektedir. Örneğin öğrenenler, deyim ve atasözlerini öğrendiklerinde eş zamanlı olarak deyim ve atasözü kelimelerinin anlamlarını da öğrenmiş olurlar. Yapılandırılan her bir anlam, benzer bir duruma uygun olan diğer durumlara anlam verilebilmesini kolaylaştırır.
- *Yapılandırma, toplumlara göre değişir:* Öğrenenlerin dış çevreye ilişkin bilgileri ve inançları toplumdan etkilenir. Birey, toplumun bir parçası olarak içinde bulunduğu toplumun kültürünü benimser. Toplumların veya kültürlerin dünyayı algılama ve anlam vermesi farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla bireylerin bilgiyi yapılandırmaları üzerinde toplumların bakış açıları etkili bir unsurdur.
- *Öğrenme, durumsaldır:* Öğrenme, çevresel şartlara göre şekillenmektedir. Öğrenciler öğrendiklerinden hareketle gerçek hayat problemlerine benzer nitelik taşıyan problemleri çözmeyi öğrenirler.
- *Öğrenme, duygusaldır:* Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Öğrenenlerin kendileri ile ilgili görüşleri, beklentileri ve motivasyonları öğrenme üzerinde etkilidir.
- *Öğrenme, süreklidir:* Öğrenme, belli bir yer ve zamanda başlayıp belli bir zamana kadar devam eden bir süreç değildir. Aksine öğrenme yaşam boyu sürekli devam eder.

- *Öğrenmede zihinsel faaliyet önemlidir:* Yapılandırma, zihinde gerçekleşir. Dolayısıyla bireyin davranışlarının değişmesinden çok zihinsel yapısında meydana gelen değişme önem kazanır. Fiziksel hareketler ve durumlar çocuklar için gereklidir fakat bu yeterli değildir. Eller gibi zihnin de kullanılacağı aktivitelerin sağlanması gereklidir.
- *Öğrenme ve dil iç içedir:* Dil, öğrenmeyi etkilemektedir. Bireylerin öğrenirken kendi kendilerine konuştukları araştırmacılar tarafından saptanmıştır. Dolayısıyla dil ve öğrenmenin birbirinin içine geçmiş durumda olduğu ifade edilebilir.
- *Öğrenme, zaman alır:* Öğrenme, anlık gerçekleşmez, dolayısıyla zaman alır. Anlamli bir öğrenme gerçekleştirmek için fikirlerin yeniden gözden geçirilmesi, denenmesi ve kullanılmasına ihtiyaç duyulur. Tüm bunların yapılması için zamana gereksinim duyulur.
- *Öğrenme, ihtiyaç kaynaklıdır:* Bireylerin öğrenme ihtiyacı vardır. Önceki bilgilere dayalı olarak yeni yapılar oluşturmadan yeni bilgileri yapılandırmak mümkün değildir. Bu nedenle öğrenme faaliyetleri, öğrenenlerin durumuyla ilişkilendirilerek önceki bilgileri ile yeni bilgiler arasında ilişki kurulmalıdır.
- *Öğrenmede güdüleme önemlidir:* Güdüleme, öğrenme için şarttır. Öğrenenlerin niçin sorusuna cevap bulmaları büyük önem taşır. Bu sorunun cevabı bulunduğu zihinde yer alan bilgiler kullanılabilir hale gelecektir. Öğrenenler, nedenini bilmeden öğrendikleri bilgileri iyi kullanamayabilirler.

Bu ilkelerden hareketle, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenenlerin öğretim sürecine aktif olarak katılması gerektiği ifade edilebilir. Öğrenenlerin çevreleriyle iletişim kurmaları ve bilgi paylaşımı içinde olmaları anlamlı öğrenmeler için gereklidir. Bilgi, kitap veya tahta yerine zihinlerde oluşmalıdır. Bilgi, sürekli değişime açıktır. Bilginin yapılandırılması için zaman ve enerjiye ihtiyaç vardır (Hendry, 1996; akt. Kesal, 2003, 21). Bütün bunların gerçekleştirilebilmesi için yapılandırmacı ortam tasarımı sağlanmalıdır. Honebein (1996) yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarımına yönelik aşağıdaki yedi ilkeyi şu şekilde belirtmiştir:

1. Bilginin yapılandırılma süreci sağlanmalı.
2. Çoklu bakış açılarından deneyim sağlanmalı.
3. Gerçekçi içeriklerde öğrenme sağlanmalı.

4. Öğrenme sürecinde aktif olmaları sağlanmalı.
5. Öğrenmede sosyal deneyimlere yer verilmeli.
6. Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sağlanmalı.
7. Farklı düşüncelerin ortaya konması desteklenmeli.

2.1.4. Yapılandırmacılık Yaklaşımında Öğretmen

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitimde, öğretmenler öğretmen merkezli eğitime oranla daha çok çaba harcamak ve daha fazla aktif olmak durumundadırlar. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımda başarılı olmaları için, özellikle yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmaları, daha donanımlı olmaları, bu yaklaşıma dayalı eğitimi gerçekleştirmeye istekli olmaları ve daha fazla sorumluluk alabilmeleri gerekmektedir.

Öğretmen merkezli eğitimde öğretmenler, sınıfta ders anlatmak ve sınıf yönetimini gerçekleştirmek gibi temel görevlere sahiptirler. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında sınıfta öğretmenin rolü farklılık kazanmaktadır (Özden, 2003, 66). Yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmenden geleneksel öğretimden farklı olarak danışmanlık, koordinatörlük, düzenleyicilik, kolaylaştırıcılık ve rehberlik gibi birtakım rolleri yerine getirmesi beklenir. Güneş (2007, 80) bu rolleri; temel roller, öğretim rolleri, sınıf yönetimi rolleri, iletişim rolleri ve değerlendirme rolleri olarak belirlemiştir.

Temel roller, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere danışmanlık ve rehberlik yapma, öğrencileri motive etme, öğrenmeye karşı istek oluşturma, öğrencilerin sorumluluk almalarına yardımcı olma ve eğitimi kolaylaştırma gibi özellikleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin temel rollerini yerine getirebilmeleri için öncelikle öğretimi gerçekleştirmek üzere geleneksel alışkanlıklarından vazgeçmesi, yapılandırmacılığa uygun davranışlar geliştirmesi, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik alışkanlıklar kazanması ve alanında çok iyi olması gerekmektedir (Aykaç, 2005, 64).

Öğretim rolleri ise, öğrencilerin edindiği bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olma, bu amaç doğrultusunda öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme, çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanma ve öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma gibi özellikleri içermektedir.

Sınıf yönetimi rolleri, öğretmenlerin düzenleyicilik özelliklerini ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen, bu rolü yerine getirebilmek için öncelikle planlama becerisine sahip olmalı, zaman yönetimi konusunda yetkin olmalı ve derste kullanılacak materyallerin kullanımı konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Bu rolle ilgili olarak öğretmenin sorumlulukları şöyle sıralanabilir (Savaş, 2007, 538-539):

- Öğrencilerin bireysel gereksinimlerini, yeterliklerini ve tutkularını tanımak,
- Demokratik, sıcak bir sınıf atmosferini desteklemek, iletişimi kolaylaştırmak için sınıfı zengin materyallerle donatmak,
- Etkinlikleri, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini kapsayacak şekilde planlamak,
- Öğrencileri, yeterliklerini kazanmaları için desteklemek,
- Çeşitli öğretim stratejilerini birleştirerek uygulamak,
- Öğrencinin kendi başına elde edemeyeceği bilgi ve beceride ona yardımcı olmak, bilginin genel çerçevesini anlamasını sağlamak,
- Öğrencilerin bildiklerini birbirlerine aktaracakları ortamlar oluşturmak,

İletişim rolleri, iletişim yeteneklerinin geliştirilmesine yöneliktir. Bu doğrultuda öğretmen, sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarına dikkat etmeli, öğrencilerin aktif dinlemelerini sağlamalı, öğrencilere eleştiriden uzak mantıklı sorular yönelmeli ve öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci etkileşimini en üst düzeye taşımalıdır.

Değerlendirme rolleri doğrultusunda ise öğretmen, değerlendirme ölçüt ve yöntemlerini belirleyebilme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini başarıyla uygulayabilme becerilerine sahip olmalıdır. Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok sürece önem vermelidir (Yapıcı, 2007, 40).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öncelikle öğrencilerini iyi tanır. Öğrencilerin önceki yaşantıları hakkında bilgi sahibi olan öğretmen, öğrencilerle iletişimde daha başarılı olur (Ergin ve Birol, 2005, 54). Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirler. Bu da öğretmenin daha kolay ve daha verimli bir öğretim süreci gerçekleştirmesine yardımcı olur. Öğrencilerin öğrenimlerinde motivasyonlarını yükseltir ve kendi düşüncelerini ortaya koymalarına fırsat tanır (Demirci, 2003, 29). Öğrencinin özerkliğini kabul eder, dikkatli seçilmiş sorularla öğrencilerin sorgulamaya yönelik düşüncelerini geliştirmesine yardımcı olur, yeni benzetmeler yapabilmesi için

öğrencilere süre tanır ve olası sonuçlara ilişkin tahminlerini ifade edebilmeleri için onları cesaretlendirir (Brooks, 1990; akt. Balım, Deniz, İnel ve Evrekli, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, derse başlarken öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirir ve bunu yapabilmek için çeşitli tekniklerden yararlanır. Öğrencilerin fikir yürütebilecekleri, merak uyandıran ve olgu ve olayların görünmeyen boyutları üzerine düşünmeye sevk eden tartışma ve etkinliklerle öğrencilerin edindikleri bilgileri anlamlandırmalarına yardımcı olur. Yönlendirme görevi üstlenir ve öğrenenlerin hem kendisi hem de diğer öğrenenlerle işbirliği içinde çalışmalarını sağlar (Deryakulu, 2000). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya çalışır. Öğrencilerin hatalarını kendilerinin düzeltmelerine imkân tanır. Bireye uygun etkinlikler oluşturur, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar ve her öğrencinin kendi kararını vermesine yardımcı olur (Turan ve Erden, 2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinin aşamalarını bilir ve uygular. Bu aşamalar kısaca şöyle sıralanabilir (Açıkgöz, 2003, 66):

- Kararların öğretmen ve öğrenci etkileşimiyle alınması
- Öğrenme ortamına zengin uyarıcıların sunulması
- Öğrenme ortamında gerçek eşyaların kullanılması
- Öğretmenin kılavuz rolünü üstlenmesi
- Öğrenme ortamında etkinlik çeşitliliğinin bulunması
- Öğrenenlerin işbirliği içerisinde çalışmalarına olanak sağlanması
- Etkinliklerin değerlendirilmesinde öğrenciye söz hakkı verilmesi
- Değerlendirmenin süreç odaklı gerçekleştirilmesi

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin pek çok özelliğe sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir (Akpınar ve Ergin, 2004; Brooks and Brooks, 1997; akt. Karadağ ve diğerleri, 2008; İşman, 1999; Demirel, 2009, 251-252; Özden, 2003; Yapıcı, 2005):

- Öğrencilerinin öne sürdükleri fikirleri destekler.
- Öğrenci özelliğini ve girişimciliğini kabul eder ve bu konuda öğrencileri yönlendirir.
- Birincil kaynaktan bilgi toplar.

- Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynaklar ve materyalleri kullanır.
- Etkileşimli öğretim materyallerini ve ilk elden kaynakları kullanır. Öğrencilerinin ilk elden bilgi edinmelerine yardımcı olur.
- Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar.
- Öğrenci görüşlerine değer verir.
- Öğrencinin görüşleriyle dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerini etkilemesine ve hatta dersin içeriğini değiştirmesine izin verir.
- Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe gider.
- Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf eder.
- Öğrencilerin birbirleriyle ve kendisiyle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerine olanak sağlar.
- Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, ilaveler yaparak ve örnekler vererek, işlenen konuları aydınlığa kavuşturmaya çalışır.
- Öğrencilere yönelttiği sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanır.
- Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yapar.
- Kendi bildikleri kavramları öğrencilerle paylaşmadan önce öğrencilerin bu kavramlar konusundaki anlayışlarını araştırır.
- Öğrencilerin birbirlerine düşündürücü açık uçlu sorular sormalarına izin verir.
- Soru yönelttiğinde bekleme süresi tanır, soruların amacı ilişkilerin güçlenmesi yönündedir. Özellikle kavramların ve olguların kullanılmasını teşvik eder. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmış olur.
- Öğrencilerin söyleyecekleri arasında ilişki kurmaları ve mecaz anlamlar çıkarabilmeleri için süre tanır.
- Öğrencilerin doğal meraklarını gidermek için öğretmen, sarmal öğrenme modeli kullanır. Bu model, üç aşamalıdır. Birinci aşamada seçilen materyal üzerinde öğrencilerin hipotezler geliştirmeleri istenir. İkinci aşamada öğrenci sorularına cevap arar ve yeni kavramlar açıklanır. Üçüncü aşamada, uygulamaya geçilir ve öğrenme sarmalı tamamlanmış olur.

- Öğrencilerine açık uçlu sorular sorarak, onları soru sormaya, sorgulamaya ve araştırma yapmaya yönlendirir.
- Gerçek materyallerin yanı sıra etkileşime dayalı ve gerçeği modelleyen materyaller de kullanır.
- Mutlak ya da sorgulanamayacak doğrularla değil, deneyim, ortam ve kültürün gerekliliklerine göre doğrulara tartışarak ve paylaşarak ulaşılabildiğini vurgular.
- Bireylerin öz benlik ve kişisel haklarına saygıyı kendisi örnek olarak gösterir.
- Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için problem çözme gerektiren etkinlikler hazırlar ve bunlara eleştirel yaklaşımlarını ister.
- Öğrendiklerini ötelemeleri, doğada benzerlikler kurmaları için öğrencilere fırsat verir.
- Öğrencilerin merakını sürekli canlı tutar.
- Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak ve farklılıkları keşfetmelerini sağlar.
- Öğrendiklerini kendince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik eder.
- Öğrencinin düşünmeyi düşünmesi ve nasıl öğrendiğini bilmesini sağlar.
- Olayları yorumlarken basite indirgemek yerine, gerçek dünyanın karmaşıklığını göz önünde bulundurur.
- Öğrenmeyi kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın içinden örneklerle gerçekleştirir.
- Hatalardan, öğrenmeyi sağlamak amacıyla yararlanır.
- Öğrencilerin sahip olduğu mevcut bilgi, beceriyi, çeşitli yönleriyle kapasite ve özelliklerini iyi tanır. Tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır.
- Öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar. Onların bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir.
- Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir.
- Grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir.
- Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır.

- Öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için, devamlı farklı ve alternatif görüşler sunar.
- Öğrencilerin moral, motivasyon ve meraklarını canlı tutar.
- Öğrencilerin özgün, yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmalarını tespit ve takdirde titiz davranır.
- Öğrencilerin kendi yanlışlarını, görüşlerindeki çelişkileri yine kendilerinin görmesine fırsat verecek etkinlikler düzenler. Öğrenci hatalarını, yanlışlarını öğrenmede bir fırsat olarak bilir ve kullanır.
- Öğrenme-öğretme sürecinde sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanır.
- Öğrencilere hazır bilgi vermez.
- Öğrencilerini süreç içerisinde ve çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanarak değerlendirir.
- Ders planı konusunda esnektir.
- Yıllık planın hazırlanması gibi konularda takım çalışmasına önem verir.
- Öğrenci anatomisini destekler ve kabul eder.
- Gerçek bilgileri ve güncel kaynakları kullanır.
- Kendi bilgilerini paylaşmadan önce öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarmaya çalışır.
- Öğrencinin kendi kendine sorumluluk duygusunu geliştirmesini destekler.
- Öğrencilerin tartışma grupları oluşturmalarına ve hipotez geliştirmelerini sağlayacak deneyimler kazanmasını destekler.
- Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini ve konular arası ilişki geliştirmelerini sağlar ve bunun için uygun olan zamanı verir.
- Öğrencilerin doğal olan ilgilerini geliştirmede yardımcı olur.

2.1.5. Yapılandırıcılık Yaklaşımında Öğrenci

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi kendi yaşantıları yoluyla yapılandırmaları esastır. Öğrenciler, sınıfa bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olacak zengin deneyim ve bilgiyle gelirler. Öğrenciler, bu geçmiş deneyim ve bilgilerini kullanarak, yeni bilgileri yeniden oluştururlar (Jones ve Araje, 2002). Öğrendiklerini yeni durumlarda kullanmak ve uygulamak için fırsat yakalarlar.

Öğrencilerin önceki yaşantıları ile birlikte hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve dünyayı algılayış biçimleri de öğrencilerin öğrenmelerinde önemli faktörlerdir. Yapılandırmacı ortamda öğrenci kendi kararlarını alır ve öğretime öğretmeniyle yön verir (Şahinel, 2005; Şaşan, 2002, 52). Yapılandırmacılıkta öğrenci öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir (Ülgen, 1994, 144).

Öğrenciler geleneksel öğretim anlayışında pasif alıcı konumunda dersleri dinleyen, söz verildiğinde konuşan ve fikirlerini açıklamaktan kaçınan bireyler olurken, yapılandırmacı öğretim anlayışında araştıran, sorgulayan, fikir üreten, fikirlerini ortaya koyan, aktif olarak öğrenme sürecinde yer alan bireyler olmaktadır. Öğrenciler geleneksel yöntemde bilgiyi hazır olarak elde ederken, yapılandırmacı yaklaşımda düşünerek, araştırarak ve uygulayarak elde ederler. Geleneksel yöntemde dinleme, okuma gibi belli bir takım beceriler ile dersler yürütülürken, yapılandırmacı yaklaşımda üst düzey düşünme becerileri kullanılır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler geleneksel öğretim ortamındaki gibi edilgen olmaz, aksine daha fazla etkin olarak sorumluluk üstlenirler (Alkove ve McCarthy, 1992). Pek çok açıdan öğrencilerin gelişimine katkıda bulunan yapılandırmacılığın öğrencilere sağladığı katkılar şu şekilde sıralanabilir (Marlowe ve Page, 1998):

1. Öğrencilerin fikir üretme ve plan yapma yeteneği gelişir.
2. Öğrencilerin girişimcilik yetenekleri gelişir.
3. Öğrenme yaşantıları daha iyi anlaşılır.
4. Öğrenen-öğreten ilişkileri gelişir.
5. Öğrencileri güdüler.
6. Öğrencinin okula ilgisi artar.
7. Öğrenci kendini ifade etme fırsatı bulur.
8. Öğrencilerin başarıları artar (akt. Erdem ve Demirel, 2002, 86).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler, birtakım rollere sahiptir. Bu roller, aktiflik, sosyallik ve yaratıcılıktır (Perkins, 1999):

- ✓ *Aktiflik:* Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci öğrenme etkinliklerinde aktiftir. Öğrenme ortamında araştırma, tartışma ve problem çözme gibi üst düzey beceriler öne çıkar.

- ✓ *Sosyallik*: Yapılandırmacılıkta bilginin yapılandırılması bireysel olarak değil, diğer öğrencilerle etkileşim halinde gerçekleşir. Grup dinamiği ön plandadır.
- ✓ *Yaratıcılık*: Yapılandırmacılıkta öğrenci bir bilgiyi kazanır, kazanılan bu bilgiler yeni durumlara uyarlanır. Burada öğrenci bilgiyi yeniden oluşturur.

Yapılandırmacı yaklaşımda işbirliği içinde çalışmak önemlidir. Öğrenciler, birlikte çalıştığı grup arkadaşlarının öğrenmelerinden ve başarılı olmalarından sorumlu olurlar. Böylelikle işbirliğinin önemi artar ve grup çalışmaları birlikte yapılır. Öğrenciler grup çalışmalarında farklı düşünceleri görme ve değerlendirme imkânına sahip olur. Kendilerini geliştiren öğrenciler, diğer bireylerin gelişimine de katkıda bulunur (Yapıcı, 2010). Grup çalışmalarına katılan öğrenci,

- ✓ Meraklıdır
- ✓ Keşfetmekten hoşlanır
- ✓ Eleştireldir
- ✓ Öğrenmeye isteklidir
- ✓ Girişimcidir
- ✓ Sorumluluk sahibidir
- ✓ Aktiftir

Bencze (2011) yapılandırmacı ortamda öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenen özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Öğrenciler öğrenilecek bir bilgiyle ilgili olarak bir takım ön bilgi ve deneyimlere sahiptir. Dolayısıyla öğrenenler öğrenilecek bilgiler üzerinde çeşitli fikirlere sahiptirler. Öğretim sürecinde bu fikirler büyük önem taşımaktadır.
- ✓ Öğrenciler, düşüncelerini açıkça ifade etmek isterler. Kendi fikirlerini savunmaktan hoşlanırlar. Kendi düşünceleri ile ilgili önerilere çok sıcak bakamazlar. Bu özellikler göz önüne alınarak öğretim sürecinde öğrencilere fikirlerini savunma fırsatı verilmelidir.
- ✓ Öğrenciler üzeri doldurulacak boş levhalar değildir. Öğretim sürecinde öğrenciler pasif konumdan çıkıp aktif konuma geçerler.

- ✓ Öğrenciler bilgi oluşturma sürecinde gözlem yaparlar. Yapılan gözlemler çoğunlukla yanlı olabilmektedir. Gözlem yaparken aktif bir deneyim içinde olunmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin diğer öğrencilerle işbirliğine gereksinimleri vardır. Kendi düşüncelerini oluşturmak için farklı bakış açılarını görmeye, onları denemeye ve sonuçlarını görerek kendi düşüncelerini gerektiğinde değiştirmeye ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencileri farklı görüşlerle karşı karşıya getirmelidir.
- ✓ Öğrenciler, deneyim yoluyla bilgi kazanmaya ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla öğrenciler kazanacakları bilgiyi çeşitli yollarla test etmeli ve bilgiyi deneyim yoluyla yapılandırmalıdır.
- ✓ Öğrenciler nasıl öğreneceklerini bilmek isterler. Yeni bilgileri nasıl öğrenecekleri, kendi fikirlerini nasıl geliştirecekleri ve nasıl karar verecekleri konusunda öğretmenler rehberlik yapmalıdır.

2.1.6. Yapılandırmacılık Yaklaşımında Öğrenme Ortamları

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı geleneksel yaklaşıma göre önemli farklılıklar göstermektedir. Geleneksel yaklaşımda öğrencilerin oturma düzenleri genellikle aynıdır. Öğretmen çoğunlukla tahtanın önünde veya masasında durur ve dersi bu şekilde anlatır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise sınıflar, öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarına imkân veren bir düzene sahip olarak düzenlenebilmektedir. Aşağıdaki tabloda Brooks ve Brooks'a (1993, 17) göre geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olduğu sınıflar arasındaki çeşitli açılardan farklılıklara yer verilmiştir:

Tablo 2.2

Geleneksel Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki Farklar

	Geleneksel Yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım
Eğitim Programı	Temel beceriler vurgulanır. Parçadan bütüne doğru ilerler.	Önemli kavramlar vurgulanır. Bütünden parçaya doğru ilerler.
Eğitim Durumları	Eğitim programına sıkı sıkıya bağlıdır.	Öğrencilerin sorularına önem verilir. Öğrenci soruları doğrultusunda yönlendirmeye imkân verir.
İçerik	Ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Birincil bilgi kaynakları ve öğrenci materyallerine dayalıdır.
Değerlendirme	Öğretimden bağımsızdır. Sınavlara dayalıdır.	Öğretimle iç içedir. Süreç ve öğretim ürünleri önemlidir.
Öğrenme	Tekrara dayalıdır.	Etkileşime dayalıdır. Öğrencilerin ön bilgileri önemlidir.
Öğretmen	İşlevi, öğrencilere bilgi sunmaktır.	İşlevi, öğrencilerle etkileşim ve bireysel anlamayı sağlamaktır.
Öğrenci	Üzeri doldurulacak boş bir levha olarak görülür.	Gerçek dünyaya ilişkin kuramlar geliştiren bireyler olarak görülür.
Öğrenme Ortamı	Öğrenciler yalnız çalışırlar.	Öğrenciler grup hâlinde çalışabilirler.

Öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşımla öğrenmelerini sağlamak için öncelikle hedefler öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Öğrencilerin bireysel özellikleri ve farklılıkları göz önüne alınmalı, öğrencilerin çevreleri ile etkileşim içinde bulunmaları desteklenmeli, esnek öğrenme ortamı sunulmalı, yeni teknolojilerden yararlanılmalı ve öğrencilerin sorumluluk üstlenmeleri teşvik edilmelidir (Oğuz, 2005, 192). Yaşar (1998)'a göre yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylelikle bireyler, önceki bilgilerini değerlendirme, yeni bilgileriyle karşılaştırma ve yeni bilgiyi yapılandırma fırsatı elde ederler.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretimin merkezinde öğrenci vardır. Geleneksel öğretim ortamında ise öğretmen öğretimin merkezindedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi önemlidir. Bu ortamda öğrenci, çeşitli kaynaklardan yararlanarak dış dünyada olup bitenleri anlama ve var olan problemlere anlamlı çözümler getirme imkânı bulur (Wilson, 1996, 3).

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretim etkinlikleri, aktif öğrenmeyi destekleyen etkinlikler çerçevesinde yürütülmelidir. Bu etkinlikler, öğrencilerin bilişsel üst düzey becerilerini harekete geçirmelidir. Etkinlikler, geleneksel yaklaşımın aksine öğrencilerin eğlenerek öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesi için çeşitli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin merak ve ilgileri uyandırılarak öğrencilerin öğrenmede aktif olmaları sağlanmalıdır (Titiz, 2005). Geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşım, eğitim durumlarının çeşitli aşamalarına ilişkin olarak şu şekilde karşılaştırılabilir (Yager, 1991; akt. Özden, 2003, 64):

Tablo 2.3

Geleneksel Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitim Durumlarına İlişkin Çeşitli Aşamaları

Geleneksel Yaklaşım	Eğitim Durumları	Yapılandırmacı Yaklaşım
Öğretmen	Konuyu belirlemek	Öğrenci
Yok	Konunun uygunluğunu belirlemek	Var
Öğretmen	Soruları sormak	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları belirlemek	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları bulmak	Öğrenci
Öğretmen	Gerekli insan kaynakları ile bağlantı kurmak	Öğrenci
Öğretmen	Araştırmaları ve etkinlikleri planlamak	Öğrenci
Yok	Değişik değerlendirme tekniklerini kullanmak	Var
Yok	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi	Var
Yok	Kavram ve becerileri yeni durumlara uygulamak	Var

Tablo 2.3 (Devamı)

Yok	Öğrencilerin sorumluluk üstlenmeleri	Var
Yok	Bilişsel kavram ve ilkelerin ihtiyaç duyuldukça ortaya çıkması	Var
Yok	Öğretmenin okul ortamının dışına taşınması	Var

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bilinci verilmeye çalışılır. Öğrencilerin özgüvenlerini kazanmaları sağlanır. Derslere ve uygulamalara etkin olarak katılmaları teşvik edilir. Öğrencilerin girişimci ve yaratıcı özelliklerinin öne çıkacağı ortamlar düzenlenir. Yapılandırmacı ortamda öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri sağlanır. Bu amaçla öğrencilerin öğrenim gördükleri öğrenme ortamlarında fiziki şartların yeterli olmalarına dikkat edilir ve çeşitli araç-gereçlerle öğrenme ortamı desteklenir (Ersoy, 2005).

Fiziki ortam, öğrenme-öğretme sürecinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu doğrultuda öğrenme ortamında yer alan unsurların (yerleşim düzeni, havalandırma, aydınlatma, ses ve renk düzeni vs.) büyük bir titizlikle yerinde olmaları sağlanır (Özden, 2002, 49). Yapıcı'ya göre (2007, 41) yapılandırmacı sınıfın özellikleri şu şekilde olmalıdır:

- ✓ *Sınıf kalabalık olmamalıdır:* Çünkü öğrenmenin merkezinde öğrenciler almaktadır. Sınıfta yer alan öğrenci sayılarının azaltılması her bir öğrencinin kişisel gelişiminin izlenebilmesine olanak sağlayacaktır. Bu doğrultuda sınıftaki öğrenci sayısınının 30 öğrenciyi geçmeyecek şekilde tasarlanması gerekir.
- ✓ *Sınıf, teknolojik olmalıdır:* Bilginin üretilebilmesi için sınıfın dünyaya açık olması gerekir. Bu da ancak çağın teknolojik araçlarının (bilgisayar, genel ağ, televizyon vs.) sınıflarda yer alması ile mümkündür.
- ✓ *Sınıflar branşlara ayrılmalıdır:* Okullarda Türkçe sınıfı, Matematik sınıfı, Yabancı dil sınıfı, Fen bilgisi sınıfı gibi sınıflar oluşturulmalı ve her sınıfta o ders için gerekli olan teknik donanım ve materyal hazır bulundurulmalıdır.
- ✓ *Sınıflar iki bölümden oluşmalıdır:* Sınıfların bir bölümü dersin yapıldığı bölüm, bir bölümü de gerekli materyallerin ve donanımların bulunduğu depo bölümü olarak tasarlanmalıdır.

- ✓ *Sınıflar ofis olabilmelidir:* Sınıfın bir bölümü öğretmen ofisi gibi tasarlanmalı, her öğretmenin mümkünse bir sınıfı bulunmalıdır. Öğretmenlerin böylelikle öğrencileri daha yakından tanımalarına, öğrencilerin gelişimlerini daha yakından takip edebilmelerine ve öğretim sürecini daha başarılı değerlendirmelerine imkân verilmelidir.
- ✓ *Etkinlikler sınıfta yapılmalıdır:* Öğrencilerin her türlü etkinliği sınıfta yapabilecek ortama sahip olmaları sağlanmalıdır. Çanta götürülmemeli ve tüm ödevler okulda bitirilmelidir.
- ✓ *Sınıfta özel eşyalar yer almalıdır:* Her öğrencinin özel masa, dolap ve mümkünse diz üstü bilgisayar bulunmalıdır.
- ✓ *Sınıflar heterojen olmalıdır:* Sınıfların heterojen olması, bilgi üretmeyi hedefleyen yapılandırmacılık için gerekli farklılığın ortaya çıkmasını ve düşünce çatışmalarını kolaylaştıracaktır.
- ✓ *Sınıf değiştirilebilir bir yapıda olmalıdır:* Sınıf, düzen ve biçim değiştirmeyi kolaylaştıracak; taşınabilir, eklenip çıkarılabilir masa ve materyallerden oluşturulmalıdır.
- ✓ *Sınıf ses geçirmemelidir:* Sınıflar ses ve gürültüyü geçirmeyen teknoloji kullanılarak oluşturulmalıdır.
- ✓ *Sınıf uzaktan öğretimi desteklemelidir.* Sınıflar öğrencilerin çeşitli nedenlerle (hastalık veya o gün okula gitmek istememiş gibi) okulda bulunmadığı zamanlarda evde öğretimi sağlayacak uzaktan öğretim teknolojisi ile desteklenmelidir.
- ✓ *Sınıf görsellerle desteklenmelidir:* Sınıflarda, öğrencilerin birtakım özellikleri (yaş, ilgi vs.) göz önünde bulundurulmak koşuluyla, sınıfın ortak görüşleri doğrultusunda posterler ve resimlere yer verilmelidir.

Öğrenme ortamı öğrencilerin dikkatini çekecek ve güdüleyecek nitelikte düzenlenir ve öğrenme ortamının tasarımında öğretmenlerle birlikte öğrencilere de söz hakkı tanınır (Marlowe ve Page, 1998). Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı ortamlar, gerçek demokrasinin yaşandığı ortamlardır. Bu ortamlarda hem öğretmen hem de öğrenci etkin olarak çalışır (Yıldırım ve Akar, 2004). Sınıf ortamının demokratik olması öğrencilerin kendilerini özgür hissetmelerini sağlar. Bu da öğrencilerin sınıfta aktif rol almalarına katkıda bulunur. Demokratik ortamlarda öğrenciler karşılıklı haklarını

gözetir ve birlikte çalıştıkları etkinliklerde paylaşma ve sorumluluk duyguları gelişir (Önen, 2005, 44). Yapılandırmacı sınıf ortamında öğrencilerin farklı görüşler ve düşünceleri sunmaları teşvik edilir, farklı görüşlerin ortaya konması için imkân tanınır. Öğrencilerin kendi fikirlerini tartışmaları ve savunmaları istenir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin grupla çalışmaları önemsenmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler, sınıfta grup içinde ve birlikte çalışırlar (Deryakulu, 2000). Gruplar hâlinde çalışan öğrenciler, hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan kendilerini geliştirme imkânı yakalarlar. Öğrenciler hem düşünme yeteneklerini hem de başkalarını kabullenme duygularını geliştirirler (Özkan, 2001). Grup çalışmalarında öğrenciler, öğrenmelerinde aktiftirler. Diğer öğrencilerle etkileşim halindedirler ve birlikte öğrenme konusunda birbirlerini desteklerler. Grup çalışmalarında öğrencilerin başarılarını artıran en önemli faktörlerden biri teknoloji kullanımudur (İşman ve diğerleri, 2002). Teknoloji kullanımıyla öğrencilerin anlamlandırma süreçleri hız kazanır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmelerinin daha kalıcı olması sağlanır. Yapılandırmacı sınıfların özellikleri özet olarak şu şekilde sunulabilir (Demirel, 2006, 134; Durmuş, 2001, 95; Taşkın ve Özer, 2006, 13):

- Ele alınan konuyla ilgili analiz ve değerlendirmelere geçmeden önce temel kavramlar tanımlanmalıdır.
- Eğitim programlarıyla ilgili etkinlikler birincil (deneme, gözlem) derecedeki kaynaklara dayanmalıdır.
- Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam veren ve bu nedenle de eğitimde aktif olan bireyler olarak algılanmalıdır.
- Öğrenciler, sınıfta genellikle grup içinde ve diğer öğrencilerle birlikte çalışırlar. Öğrencilerin gerek birbirleriyle gerekse öğretmenle rahatça diyalog kurmalarına olanak sağlayan bir ortam yaratılmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle etkileşime girmeli ve öğrencilerin öğrencilerle etkileşime girmesine izin vermelidirler.
- Asıl amaç anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesidir. Bunu sağlamak için ders, gerektiğinde bütünden parçaya doğru işlenmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin belirli bir konu hakkındaki görüş ve fikirlerini anlamak için çaba sarf etmelidir. Farklı yaklaşımlar kabullenilmeli ve teşvik

edilmeli, öğrencilerin kendi görüş ve düşüncelerini ifade etmelerine, savunmalarına imkân verilerek kendi bakış açılarını sahiplenmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin birbirini anlama sürecinde, ortaya konan fikirlerle çatışma oluşturacak fikirler sunularak, öğrenciler kabul ettikleri fikirleri savunmaya teşvik edilmelidir.

- Öğrenci değerlendirmesinin öğretim sürecine entegrasyonu sağlanır ve değerlendirme öğretim sürecinde öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ve sergilenmesi gibi çağdaş yaklaşımlarla gerçekleştirilir.
- Bilginin inşa edilmesi sürecinde öğrencilere tecrübe kazanacakları ortamlar oluşturulmalı ve bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrencilere deneme ortamı sağlanmalıdır. Ele alınacak örnekler öğrenciler için anlamlı olmalı, dolayısıyla örneklerin günlük yaşantıdan, bulunulan çevreden seçilmesine özen gösterilmelidir. Bu sayede örnekler öğrenci için anlamlı olacaktır.
- Eğitim ortamına “sınıflandır”, “çözümle”, “tahmin et” ve “oluştur” gibi, eylem ifadeleri egemen olmalıdır.
- Sınıfta çeşitli materyaller kullanılarak öğrencilerin bilgiyi tecrübe etmelerine imkân verilmelidir.
- Öğrencilerin tepkileri dersi sürüklemeli, bu tepkiler ders öğretme yönteminde ve içeriğinde değişikliklere neden olabilecek temel bir işleve sahip olmalıdır.

2.1.7. Yapılandırmacılık Yaklaşımı ve Türkçe Eğitimi

Bireylerin gelişiminde önemli bir yere sahip olan ana dil eğitimi, bugün ve gelecekte dil kullanımı açısından her türlü beklentisine cevap verebilmeyi amaçlamaktadır. Ana dil eğitimi ile bireyler, dil becerisiyle üstesinden gelinebilecek her türlü duruma karşı hazırlanırlar (Yıldız, 2008, 8). Ana dil eğitiminde en önemli görevi Türkçe dersi üstlenmektedir. Bireylerin birikimlerini düzenli hale getiren, soran, sorgulayan, araştıran, inceleyen ve eleştiren kişiliklere sahip olmasında Türkçe dersi aktif bir rol oynamaktadır (Güney ve Aytan, 2012, 2).

Türkçe dersinin ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla hazırlanması gereken öğretim programı, Türkçe eğitiminin temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanmalıdır. Bu

ilkeler şu şekilde sıralanabilir: (Demirel ve Şahinel, 2006, 19; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995; Ünal, 2006, 32):

- Dil becerileri birlikte öğretilmelidir.
- Dilin kuralları öğretilirken sezdirme yaklaşımı izlenmelidir.
- Metinlerin seçiminde tematik bir yaklaşım izlenmelidir.
- Öğrenme alanları ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- Dil, doğal bir ortam içine öğrenilmelidir.
- Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
- Türkçe eğitiminde bütün derslerinden yararlanılmalıdır.
- Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalı ve çoklu ortam sağlanmalıdır.

Bu ilkeler doğrultusunda hazırlanan öğretim programı, Türkçe öğretiminde başarıyı getirecektir. Bunun için de çağın şartlarına uygun öğretim yaklaşımlarının Türkçe dersinde işe koşulması şarttır. “21. yüzyılda hedeflenen eğitim ile geleneksel eğitim karşılaştırıldığında ortaya çıkan en önemli ayırımın ‘bilgi odaklılık’a karşılık ‘bilim odaklılık’ olduğu görülür” (Börekçi, 2009b, 425). Bilim odaklı anlayış, araştırmayı, sorgulamayı, eleştirel olmayı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi öne çıkarır. Böylelikle öğrenciler, üst düzey düşünme becerilerini kullanabilme ve bilgiyi yapılandırma imkânı bulurlar. Bu ayırım “öğrenme odaklılık” olarak da ifade edilebilir. Öğrenme odaklı anlayış da bilginin alana bağlı olduğu, önceden belirlenmediği, ortaklaşa işbirlikli çalışmaların yapıldığı, öğrenci denetimine izin verildiği ve süreç değerlendirmesinin öne çıktığı bir yapıyı temel alır (Gürol, 2002). Dolayısıyla Türkçe öğretiminde geleneksel uygulamalar yerine, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştiren çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği açıktır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006, 21). Bu nedenle Türkçe dersinin yapısına uygun olan ve Türkçe dersinin öğretim amaçlarına hizmet edebilecek yaklaşımlardan biri yapılandırmacılık yaklaşımıdır.

Yapılandırmacılık, katı öğretim programlarının yerine öğrencinin gereksinimlerine cevap veren öğretim programlarını ortaya çıkarmaktadır (Arslan, Orhan ve Kırbaş, 2010). 2006 yılında uygulamaya konan Türkçe Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacılığın esas alındığı ve öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler

yoluyla dil becerilerini geliştirmelerini sağlayan bir niteliğe sahiptir. Bu program, öğrenme ve öğretme süreci ile öğretmen ve öğrencilerin rolleri üzerinde önemli değişiklikler yapmıştır. “Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık haline getiren, estetik zevk kazanmış, milli değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır” (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006). Programda hedeflenen bilgi, beceri ve tutumun kazandırılması için öğretmenlere rehberlik edecek çeşitli etkinlikler yer almıştır. Bu etkinlikler öneri niteliği taşıdığından öğretmenler yeni etkinlikler tasarlayabilir (Arslan, 2007). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin bilgi ve birikimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesi, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınması, dolayısıyla değerlendirmede de öğrencinin öğretim sürecindeki gelişiminin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmenin rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması ve öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir” (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretimi, öğrenenlerin bilgiyi zihinde yapılandırması temeline dayanmaktadır. Dinleme, okuma ve görsel okuma dil becerileri yoluyla edinilen bilgiler, analiz-sentez yapma, eleştirel düşünme, sorgulama ve ilişki kurma gibi zihinsel işlemler aracılığıyla anlaşılır hale getirilir. Konuşma, yazma ve görsel sunu dil becerileri ise bu bilgiler gözden geçirilerek cümlelere, kelimelere, hece ve seslere dönüştürülür. Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınır (Öz, 2006, 46). Anlama ve anlatma becerisinin geliştirilmesi amacını taşıyan Türkçe öğretiminde öğrencinin öğrenme yaşantısının temeli atılır. Zihinde yapılandırma gerçekleştirebilen bir öğrenci hem bütün derslerde yeterli öğrenme gerçekleştirecek hem de yaşamı boyunca sosyal, iş ve aile hayatında başarılı olacaktır (Demir, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bilginin yapılandırılması beş temel basamakta gerçekleşmektedir. Bunlar: ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yeni bilginin kazanılması, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması ve bilginin değerlendirilmesi

aşamalarıdır (Çelenk, 2008, 19-20; Öz, 2006, 48-49; Özden, 2003, 69). Bu aşamalara göre Türkçe dersi şu şekilde gerçekleşmektedir:

1. *Önceki bilgilerin harekete geçirilmesi:* Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenilen her yeni bilgi, bireylerin daha önce öğrendikleriyle doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla yeni bir bilgi öğrenilmeden önce öğrenenlerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi gerekmektedir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi ile öğrenenler, yeni deneyim için yeni bir bilgi yapısının gerekli olup olmadığını anlarlar. Öğretmenler ise bu ön bilgiler aracılığıyla öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin üzerine inşa edebilecekleri öğrenme yaşantılarını daha iyi planlayabilirler. Bu aşamada öğrenenlerin ön bilgilerini harekete geçirmek için, çeşitli sorular sorularak zihinsel hazırlık yaptırılmalıdır.
2. *Yeni bilginin kazanılması:* Öğrenenler, yeni bilgilerin kendi zihinlerinde var olan bilgi yapılarına uygun olup olmadığını karar verirler. Dolayısıyla öğrenenlerin bu kararı vermelerine yardımcı nitelikte bilgi sunulmalıdır. Bunun için bilgi öğrenenlere bütün olarak sunulmalı, daha sonra analizi yapılmalıdır. Öğrenenlerin bütün-parça ilişkilerini görmeleri sağlanmalıdır. Bu amaçla olay ve düşünceleri sıralama, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzerlik kurma, farklılıkları tespit etme, analiz yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi çalışmalar yapılmalıdır.
3. *Bilginin yapılandırılması:* Öğrenenler yeni bilgilerle karşılaştıklarında zihinlerinde yapılandırma süreci başlar. Bu süreç iki şekilde ilerler. Eğer yeni bilgi, öğrenenlerin ön bilgileriyle çelişmiyor ve zihinsel şemasına uygunsuzsa bilgi kolaylıkla yapılandırılır. Zihinsel şemalar, öğrenenlerin önceki bilgilerinden hareketle oluşturdukları yapılardır ve şekil, kavram, inanç, tutum ve duygu gibi unsurları ifade eder. Öğrenenlerin karşılaştıkları yeni bilgiler ön bilgileriyle çelişmediği durumlarda ise var olan zihinsel yapı değiştirilir. Bu durumda bireyin bu bilgiyi zihnine kaydetmesi için zihinde var olan şemalar değiştirilir ya da yeniden şekillendirilir. Böylelikle öğrenenler yeni bilgiye uyum sağlar ve bilgi yapılandırılmış olur.
4. *Bilginin uygulanması:* Öğrenenlerin kazandıkları bilgiyi uygulamaları gerekmektedir. Uygulama imkânı bulunan bilgi kalıcı hale gelmektedir. Bunun için öğretmenler öğrencilerin bilgi yapılarına uygun öğrenme etkinlikleri

sunmalıdır. Öğrencilere çeşitli nitelikte problemler sunulmalıdır. Öğrenenler bu problemleri çözerken, bildiklerini uygulama ortamı yakalamış olurlar.

5. *Bilginin değerlendirilmesi*: Öğrenenler, sahip oldukları bilgileri değerlendirmek durumundadırlar. Değerlendirme ile sahip olunan bilginin eksik veya yanlış yanları, işlevselliği ve farklı durumlara uygulanabilirliği gibi özellikler gözden geçirilir. Değerlendirmeyi sağlamak için öğrenenlere sahip oldukları bilgilerin farkında olmalarını ve değerlendirmelerini sağlayacak etkinlikler sunulmalıdır. Bu etkinlikler, örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışmaları, yazma gibi etkinlikler olabilir.

2.2. Ağ

Dünya çapında bilgisayar ağları sistemi olan ağ, dünya üzerindeki bilgisayarların birbirleriyle iletişim kurabildikleri, görüntü, ses ve veri paylaşımının yapılabildiği evrensel bir ağıdır (Yiğit, Yıldırım ve Özden, 2000). Genel Ağ uygulamalarının en popüler olanı ağ çoğunlukla genel ağ ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Altun, 2005). “Ağ’ın temeli genel ağıdır. Ağ, genel ağ üzerinde kurulmuştur ve genel ağın sunduğu mekanizmalardan çoğunun kullanılmasını sağlamaktadır. Genel ağın fiziksel görünüşleri bilgisayarlar, ağlar ve servisler- dünya üzerindeki diğer binlerce bilgisayara bağlanmamıza izin verir. Ağ, genel ağın en tepesindeki soyutlanmış genel servisler kümesidir.” (wikipedia, 2013).

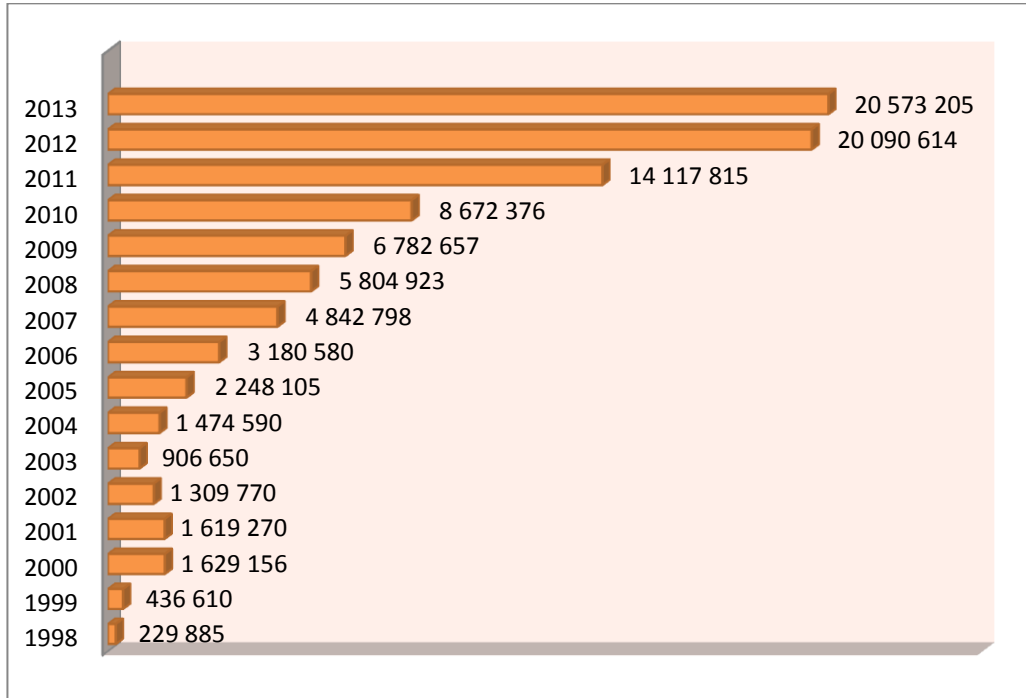
Dünyadaki bilgisayarların birbirine bağlanmasını sağlayan genel ağ, ABD’de 1960’lı yıllarda Savunma Bakanlığı’nın başladığı deneyler sonucu ortaya çıkmıştır. Amerika Savunma Bakanlığı’nın araştırma ve geliştirme kolu olan İleri Savunma Projeleri Araştırma Kurumu (ARPA-Advanced Research Project Agency)’nin çalışmaları ile başlayan süreçte ARPANET adında proje gerçekleştirilmiştir. Kendi kurumunda bir bilgisayarda araştırma yapan birinin diğer kurumlardaki bilgisayarlara erişerek onlardaki bilgileri kullanmasını amaçlayan ARPANET adlı bu proje 1970 yılında hayata geçmiştir. ARPANET önceleri sadece 15 bilgisayarın birbirine bağlı olduğu bir ağdan ibaretken daha sonraları, ABD’deki üniversite ve araştırma kurumlarının çeşitli bilgisayarlarının ağlanmasıyla daha da gelişmiştir. Özel kullanıcılara kapalı olan bu ağ, 1971 yılında Ağ Kontrol protokolü (NCP-Network

Control Protokol) ismi verilen bir protokol ile çalışmaya başlamıştır. Bu çalışmaların ardından 1973 yılında Stanford Üniversitesi'nde "internet working" projesi başlatılmış ve 1976 yılında ilk e-mailin gönderilmesiyle genel ağ fikri popüler hale gelmeye başladı. 1977-1978 yıllarında Ethernet ve TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol) üzerine yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen protokol 1980 yılında ARPANET üzerinde kullanılmıştır. Bu çalışma neticesinde ağa bağlı olan bilgisayarların iletişimleri kolaylaştırılmıştır (www.internetarsivi.medu.edu.tr, 2005). 1980'li yılların ortasında Savunma Bakanlığı'na bağlı Amerikan Askeri Bilgisayar Ağı, ARPANET'ten ayrılmış ve MILITARY NET adı ile kendi ağını kurmuştur. Birbirine bağlı olan bu iki ağ, DARPA Internet (Defence Advanced Research Agency - Savunma İleri Araştırma Projeleri Ajansı) olarak adlandırılmıştır. ARPANET daha sonra ise NSFNET (National Science Foundation Network) olarak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca 1981 yılında BITNET (Because It's Time Network) ve CSNET (The Computer Science Network) adlı ağlar kurulmuştur. Genel Ağ üzerindeki bilgi ve dosyalara erişimin hızlı olması amacıyla 1989 yılında CERN'de (Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi) başlayan çalışmalar neticesinde 1991 yılında Tim Berners-Lee'nin HTML adlı bilgisayar dilini geliştirerek ortaya koyduğu www (world wide web) protokolü kullanılmaya başlanmıştır. 1993 yılında ise Mark Lowell Andreessen tarafından Mosaic göstericisinin yazılmasıyla yayılmaya başlamıştır (webhatti.com, 2007).

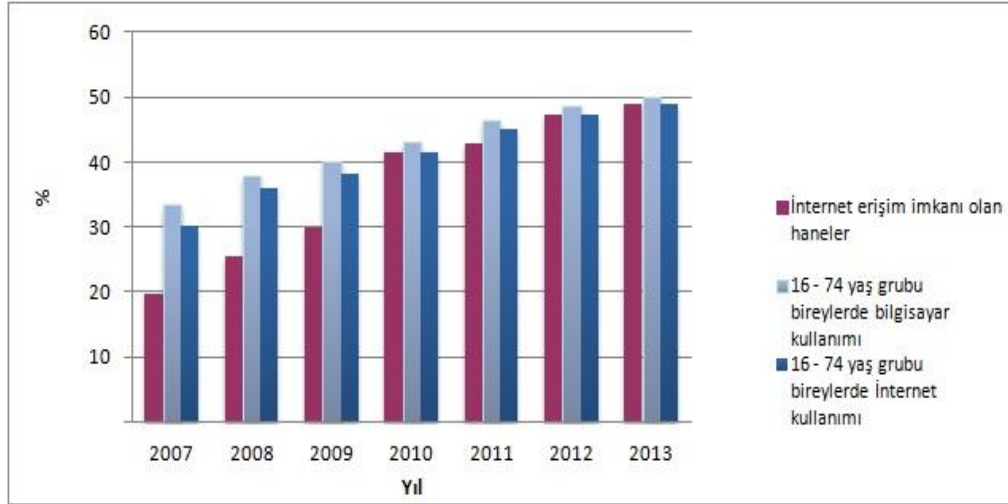
Türkiye'de genel ağ kullanımı BITNET ile başlamıştır. İlk geniş alan ağı ise 1986 yılında EARN (European Academic and Research Network) bağlantılı TÜVEKA (Türkiye Üniversiteler ve Araştırma Kurumları Ağı'dır. Bu ağın yetersiz kalması neticesinde 1991 yılında ODTÜ ve TÜBİTAK tarafından yapılan çalışmalarla 1992 yılında Hollanda'ya ilk deneysel bağlantı yapılmış, 1993 yılında ise ODTÜ tarafından ABD'deki NSFNET'e ilk genel ağ bağlantısı gerçekleştirilmiştir (Çağiltay, 1997). 1996 yılında ise ülke genelinde yaygınlaşmaya başlamıştır.

Genel Ağ, ilk kullanıldığı günden bu yana sürekli artan bir ilgi görmektedir. 1994'te dünyada 800 ağ sitesi varken bu sayı 2002 yılında bir milyonu aşmıştır (Ergün ve Ergün, 2008). Genel ağa çeşitli şekillerde, başlangıcından 1994 yılı sonuna kadar 110 ülke, 10.000 bilgisayar ağı, 3.000.000'dan fazla bilgisayar ve 25 milyonu aşkın kullanıcı bağlanmıştır. Bu sayı, ağ sayfası kavramının kullanıma girdiği 1995 yılı içinde büyük bir artış göstermiş ve 60 milyona ulaşmıştır (armaweb, 2013). Ülkemizde de

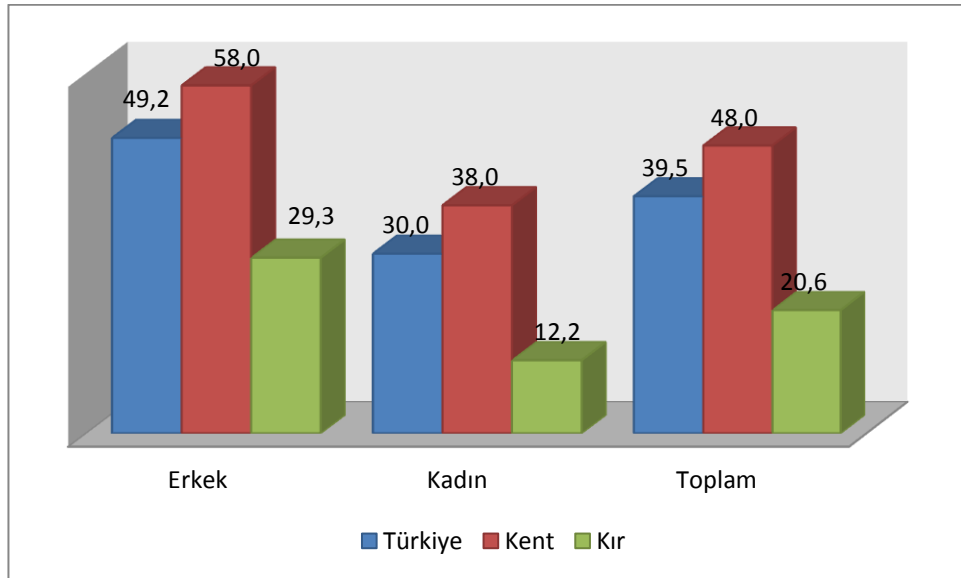
yıllar içerisinde genel ağ kullanımı artarak devam etmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde (Şekil 2.1) Türkiye'deki genel ağ abone sayısının 2013 yılı Haziran ayı itibariyle 2004 yılından itibaren sürekli arttığını göstermektedir. TÜİK tarafından yapılan bir diğer çalışma olan Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (2013)'na göre 16-74 yaş grubundaki bireylerde genel ağ kullanım oranı %48,9'dur (Şekil 2.2). 2013 yılının ilk üç ayı içinde yapılan araştırmada 16-74 yaş grubunda düzenli genel ağ kullanan bireylerin (her gün veya haftada en az bir defa genel ağ kullanan birey) oranı %39,5'tir. Bu oran erkeklerde %49,2 iken kadınlarda %30'dur (Şekil 2.3). 16-74 yaş grubunda 2013 yılının ilk üç ayında (Ocak-Mart) bireylerin genel ağ kullanım sıklığı incelendiğinde düzenli genel ağ kullanan bireylerin oranı 91,6'dır. Erkeklerde bu oran 92,8 iken, kadınlarda 89,6'dır (Şekil 2.4). 2013 yılının ilk üç ayında bireylerin eğitim durumuna göre genel ağ kullanımı incelendiğinde eğitim düzeyi arttıkça genel ağ kullanım oranının arttığı görülmektedir (Şekil 2.5). 2013 yılının ilk üç ayında bireylerin yaş durumuna göre genel ağ kullanımı incelendiğinde ise yaş grubu arttıkça genel ağ kullanım oranının azaldığı görülmektedir (Şekil 2.6).



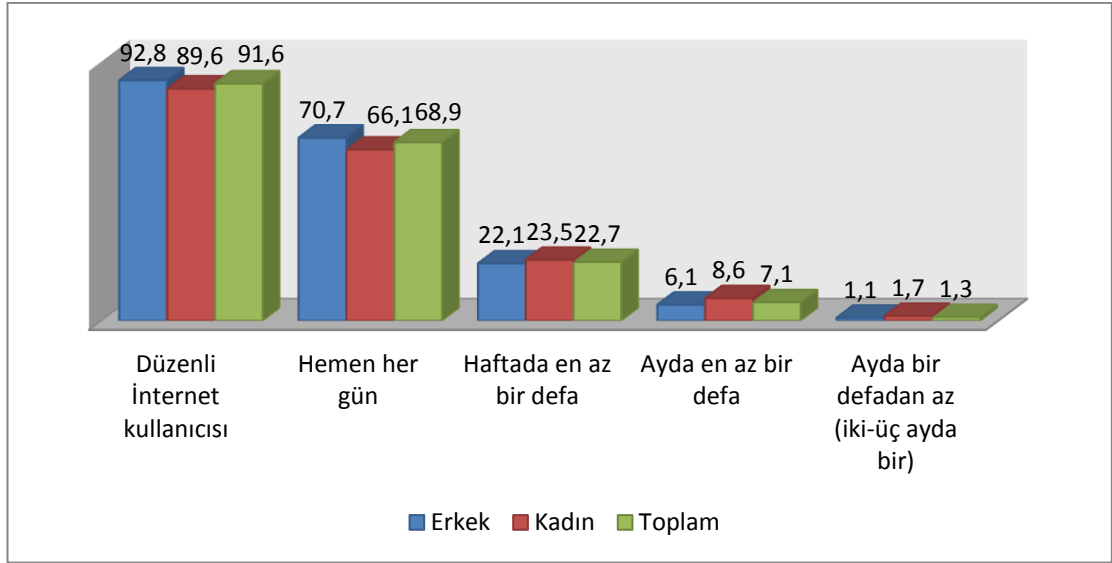
Şekil 2.1. Türkiye'deki genel ağ abone sayısının yıllara göre dağılımı (TÜİK, 2013a)



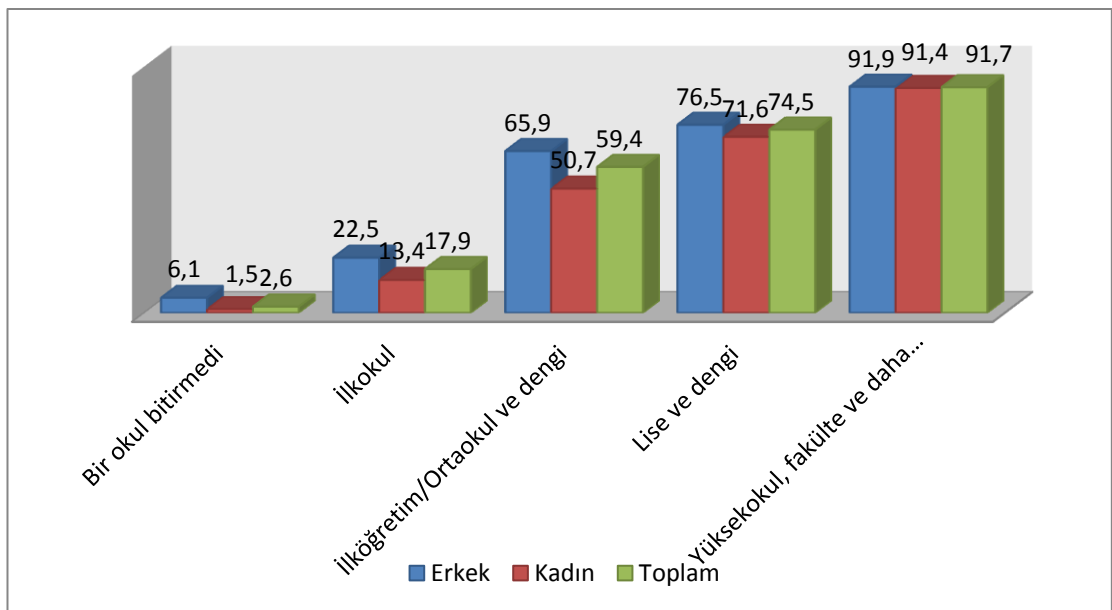
Şekil 2.2. Türkiye'deki 16-74 yaş grubu bireylerde yıllara göre bilgisayar ve genel ağ kullanımını (TÜİK, 2013b)



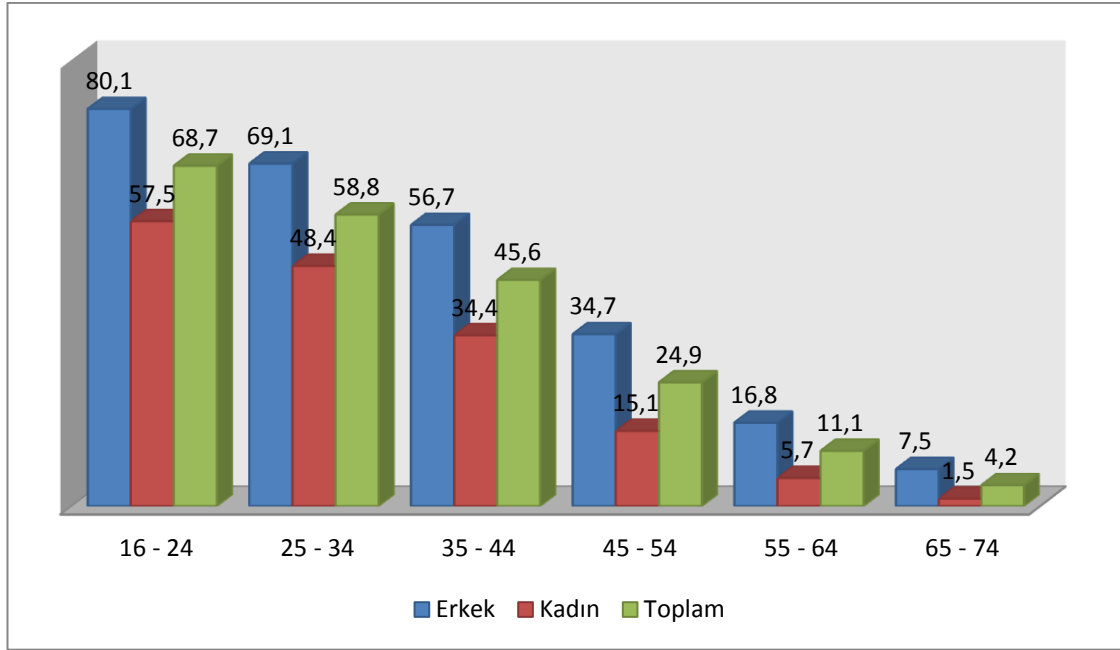
Şekil 2.3. 2013 Yılı'nın ilk üç ayında bireylerin düzenli genel ağ kullanımını (TÜİK, 2013e)



Şekil 2.4. 2013 yılının ilk üç ayında bireylerin genel ağ kullanım sıklığı (TÜİK, 2013d)



Şekil 2.5. 2013 yılının ilk üç ayında bireylerin eğitim durumuna göre genel ağ kullanımı (TÜİK, 2013c)



Şekil 2.6. 2013 yılının ilk üç ayında bireylerin yaş durumuna göre genel ağ kullanımı (TÜİK, 2013c)

Yaş grupları ile ilgili Ipsos Medya Araştırmaları tarafından Haziran ayında ikincisi gerçekleştirilen “çocukların yaşam tarzı ve medya tüketimi araştırma” ile 4-14 yaş arası çocukların medya tüketimi, yaşam tarzı ve teknoloji sahiplikleri incelenmiştir. Araştırmaya göre genel ağ ve mobil iletişim çocuk ve gençlere ulaşmada giderek daha anahtar bir rol üstlenmektedir. Çocukların %54’ü bilgisayarda oyun oynamakta ve genel ağ gitgide çocukların hayatlarında vazgeçilmez bir yere sahip olmaktadır. Özellikle 12-14 yaş grubundaki erkek çocukların %57’si genel ağdan vazgeçemeyeceklerini dile getirmektedirler. Yapılan bir başka araştırmada (IAB Türkiye, 2013) çocukların %43’ü genel ağın hayatlarında vazgeçilmez bir yeri olduğunu dile getirmiştir. Yine aynı araştırmada 4-14 yaş aralığındaki çocukların %48’i, 12-14 yaş aralığındaki çocukların ise %68’i genel ağ kullanmaktadır. 4-14 yaş grubu çocuklar haftada ortalama 3,5 saat, 12-14 yaş aralığındaki çocuklar ise haftada 5 saat genel ağda süre geçirmektedir. Çocukların genel ağ kullanım gerekçeleri olarak ise %72 ile oyun oynamak, %60’la dersle ilgili araştırma yapmak ve %44’le sosyal ağlara girmek olduğu tespit edilmiştir. Genel ağın yaygınlaşması kendini eğitim alanında göstermiştir. Yapılan araştırmalara göre bilgisayar oyunları eğitim süreçlerinin önemli bir parçası haline gelmektedir (Ergürel, 2012). Sebit tarafından yapılan çalışmada, 1.3 milyon öğrenciden elde edilen

verilere göre, 2008 yılından 2011 yılına kadarki süreçte bilgisayar destekli eğitime ilgi ikiye katlanmıştır (“Bilgisayar Destekli Eğitim Sevildi”, 2012).

Çocuklar üzerinde yapılan çalışmalara paralel olarak gençler üzerinde de çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Intel tarafından (2012) 26 ilde 13-29 yaş grubu 3000 gençle yapılan Genç Türkiye Araştırması’na göre Türkiye’de her beş gençten üçü (%56.9) düzenli genel ağ erişimine sahiptir. Araştırmaya göre, bilgisayar sahibi gençler günde ortalama 330 dakika bilgisayar başında geçirmektedir. Gençlerin bilgisayar başında geçirdikleri günde ortalama 330 dakikanın 228 dakikasını genel ağda geçirmektedir. Yaş grupları olarak incelendiğinde ise yaşın arttıkça genel ağ kullanımının azaldığı ortaya konmuştur. Buna göre, 13-17 yaş aralığındaki gençler genel ağda günde ortalama 222 dakika geçirirken, 18-24 yaş grubundaki gençler 210 dakika, 25-29 yaş grubundaki gençler ise 192 dakika geçirmektedir.



Şekil 2.7. 13-29 Yaş Grubu Gençlerin Genel Ağ Kullanımı (Intel, 2012)

Gençlerin genel ağ kullanım amaçları incelendiğinde iş, sosyalleşme ve eğlence, ortalama 102 dakikayla kullanım amaçlarında birinci sırada yer alırken, ortalama 78 dakikayla bankacılık işlemleri 2. sırada, ortalama 72 dakikayla eğitim ise 3. sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Gençler, genel ağı en çok sosyal ağlara bağlanmak (%54,7) için kullanırken, haber okumak (%39,9) ve bilgi almak (%39,3) ise daha sonra gelmektedir.

Araştırmaya katılan gençler, genel ağda en az yüzde 6 oranla blog yazmakta ve şans oyunları oynamaktadırlar (Şekil 2.7). Ayrıca gençlerin yarıdan fazlası (%53,9) teknolojik cihazları kullanmayan kişilerin çağın gerisinde kaldığını düşünmektedir.

Çocuklar ve gençler üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde günümüz öğrencilerinin günlük hayatlarında genel ağ sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Yaşamın her alanında karşılaşılan genel ağdan eğitim alanında da faydalanmak günümüz şartlarında kaçınılmazdır (Yiğit, Yıldırım ve Özden, 2000). Bu doğrultuda insanların, kurum ve kuruluşların tanıtımını yapan, etkileşimini sağlayan, reklâmını yapan, onlara ait bilgi veren ortamlar olarak tanımlanan (Işık, Ersoy, Eren ve Dağdeviren, 2007) ağ sayfaları eğitimde işe koşulabilir. Çeşitli ders materyallerinin yer alacağı ağ sayfaları eğitime pek çok açıdan katkı sunmaktadır. Bu katkılar şu şekilde sıralanabilir (Manning, 1999; akt. Yavuz ve Karaman, 2002):

- Ders materyalleri kolayca yayınlanabilir.
- Sınıfta eğitim güçlenir.
- Ders içeriği derinlik ve genişlik bakımından zenginleştirilebilir.
- Ders materyalleri eğitim süreci içerisinde herkese açılarak referans materyal haline getirilebilir.
- Mesaj panosu gibi uygulamalarla öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi sağlanabilir.
- Kolay güncellenebilir.
- Diğer derslere bağlantı verilebilir.

2.2.1. Ağ Destekli Eğitim (ADE)

Günümüzde ülkelerin çoğu daha yüksek kalitede eğitim sağlamak, bireyleri çağın şartlarına uygun ve toplumun gereklilikleri doğrultusunda yetiştirmek amacıyla eğitim alanında bilgisayar, ağ gibi pek çok bilişim teknolojisi unsurunun eğitim alanında yer almasına büyük önem vermekte bu alanda ciddi yatırımlar yapmaktadırlar. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler her alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Önceleri öğrencilere bilgiler kitap, dergi gibi basılı ürünlerle aktarılırken günümüzde ders kitaplarının yanında radyo, televizyon, bilgisayar, genel ağ

ve video gibi araçların kullanımı giderek artmaktadır. Özellikle bilgisayar ve genel ağ gibi araçlar yeni bilgilerin araştırılması, paylaşılması ve öğrenilmesinde büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2010). Eğitim-öğretimde, bilgi-iletişim teknolojilerini kullanmak bireylerin bilgi çağında gereksinim duyduğu nitelikler ile donatılmasına yardımcı olmaktadır (Davis, 2003).

Ülkemizde, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yürütülen çalışmalardan birisi FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesidir. Eğitimde, eğitim ve öğretimin niteliğini artırmak, fırsat eşitliği sağlamak ve bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amaçlarıyla yürütülen projede bireylerin e-öğrenme yoluyla kendilerini geliştirmeleri için uygun yapıların oluşturulması, genel ağın etkin kullanımı, genel ağın toplumun her kesimi için güvenilir bir ortam haline gelmesi ve her iki kişiden birinin genel ağ kullanıcısı olmasını sağlamak hedefleri yer almaktadır (Tuncel, 2012). Bu ve benzeri yürütülen projelerin artmasıyla eğitimde ağ'ın kullanımı daha da artarken, eğitime de pek çok açıdan yenilik kazandırılacaktır.

Genel Ağ, eğitimde farklı amaçlar için kullanılabilir. Oral'a (2005) göre, genel ağdan faydalanmanın değişik biçimleri bulunmaktadır. Bunlar;

- Uzaktan eğitim için genel ağ
- Sınıf öğretimini destekleme için genel ağ
- Araştırma\başvuru kaynağı olarak genel ağ
- Hizmet içi eğitimi yaygınlaştırmak için genel ağ
- Halk eğitimi için genel ağ
- Bireysel öğretimi gerçekleştirmek için genel ağ.

Ağ'ın en fazla kullanıldığı alanlar eğitim ve araştırmadır. Ağ, güçlü yapısı ile eğitime yeni bir yaklaşım getirmiştir (Yalçın, 2003). Eğitimin sınıftan çıkıp geniş bir zaman ve mekâna yayılarak verilmesi, ağ'ın en önemli işlevlerinden biridir (Yıldız, Sünbül, Koç ve Halis, 2004). Ağ aracılığıyla öğrencilere bilgi kaynaklarının sunulmasının yanında zengin öğrenme ortamları ve değişik beceriler rahatlıkla kazandırılabilir (Demircioğlu, 2011). Ağ temelli eğitim, geleneksel eğitimde öğrencilerin karşılaştıkları bazı öğretim metodu engellerini de ortadan kaldırmakta ve

daha özgür bir eğitim ortamı sağlamaktadır (Sever, 2010). ADE’de sınıf ortamına göre %60 daha hızlı öğrenme potansiyeli vardır (Halis, 2002). Belirtilen özelliklerin ortaya çıkması için ADE’nin uygulanmasında göz önünde bulundurulması gereken birtakım özellikler vardır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Sarpkaya, Karasekreter ve Doğan; 2009):

- Eğitimin neden yapıldığı ve sonunda ne başarılacağı çok açık olarak belirlenmelidir.
- Amaca uygun pedagojik yaklaşımın belirlenmesi gereklidir.
- Günümüzde ağ’a dayalı eğitim için çok sayıda yazılım aracı geliştirilmiştir. Genelde her bir araç belli bir amacı hedeflemektedir. Bunlardan, amaca en uygun olanını seçmek bu tür eğitimden elde edilecek verimi artıracaktır.
- Etkin etkileşim, yalnızca bir yazılım aracının seçilip kurulması ile sınırlı değildir. Öğrencilerin eğitim sürecine katılımı özendirilmeli, gerekirse öğrencileri teknik argümanlar kullanılarak veya yazılım sayesinde öğrencinin giriş/çıkış kayıtları kontrol edilerek sisteme yönlendirmeli, karşılaşılabilecek problemlerin ve yanlış öğrenci davranışlarının erkenden belirlenip gerekli önlemlerin alınması sağlanmalıdır.
- Eğitim içeriğinin kolay anlaşılır ve kullanıcıyı sıkmayacak şekilde eğlenceli ve görsel olarak tasarlanması gerekir.

Eğitimde ağ kullanımı, “zaman ve mekândan bağımsızlık, öğrencilerin öğrenim gereksinimlerini kendi beklentileri doğrultusunda karşılayabilmeleri, öğretim içeriğinin çok yönlü ve iyi tasarlanmış olmasına bağlı olarak etkili öğrenme, bireysel öğretim tercihlerine fırsat verme, çoklu ortam uygulamalarının sağladığı daha fazla duyuya hitap edebilme, güncellenebilir içerik, öğrencinin öğrenmeyi planlaması ve öğrenmesini denetleyebilmesi” gibi bir takım olanakları sunmaktadır (Erişti, Şişman ve Yıldırım, 2008). ADE sürecinde öğrenci motivasyonu, yenilik, etkileşim düzeyi, bireysel öğrenme farklılıkları, öğretmenin rolü ve materyalin hazırlanması gibi pek çok değişken etkili olmaktadır (Seferoğlu ve Yağcı, 2005:134). Bu değişkenlerin göz önüne alınarak gerçekleştirilecek ADE başarıya ulaşabilecektir. Bunun için ağ’ın eğitimsel araç olarak kullanılmak istenildiği andan itibaren, diğer eğitimsel materyallerde olduğu gibi eğitimsel kuram ve kurallara uyulması gerekmektedir (Şahin, 2001). Etkili bir ağ

destekli yöntemin sahip olması gereken temel özellikler şu şekilde sıralanabilir (Al ve Madran, 2004):

1. *Kullanıcıların tanımlanması ve yönetilmesi*: Geniş alan ağları, yerel ağlar ya da genel ağ üzerinden yayın yapan ağ destekli öğretim sistemleri genel erişime açık bir yapıya sahip olabilmektedir. Ancak eğitim içeriklerinin herkes tarafından görüntülenmesi istenmeyebilir. Belirli kullanıcı grup ve hakları doğrultusunda sisteme giriş yetkisi verilmek istendiği durumlarda ağ tabanlı eğitim sistemlerini kullanıcı tanımlayabilir ve yönetebilir bir yapıda olması gerekmektedir.
2. *Ders içeriklerinin hazırlanması*: Ağ tabanlı öğretimin temelini oluşturan ders içeriklerinin hazırlanması ya da hazırlanmış içeriklerin ağ ortamına aktarılması sistem içerisinde yapılabilir. Hazır bir şablon kullanılabileceği gibi içeriğin oluşturulmasında farklı programları da kullanmak mümkündür.
3. *Derslerin yönetilmesi*: Öğrenci ders yüklerinin kontrol edilmesi, hangi dönem hangi dersi almaları gerektiği ya da hangi dersi aldıkları gibi bilgilerin takip edilebilmesi gerekmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında öğrencinin belirli bir programı takip etmesi ve bitirmesi sağlanabilir. Bu sayede sistem genelinde aktif olan derslerin kullanım yoğunluğu da takip edilmiş olmaktadır.
4. *Öğrenciye özel programların açılması*: Ağ tabanlı eğitimde esneklik, bu yöntemin en önemli avantajlarından biridir. Bu esneklik öğrenciye özel programların oluşturulabilmesiyle ön plana çıkan bir özellik haline gelmektedir. Eğitim programı zamandan bağımsız olarak tasarlanabildiğinden, dönemlik, aylık hatta haftalık ders yükleri farklı şekilde belirlenebilir. Seçmeli derslerin sınıf mevcuduna göre açılıp açılmama durumu gibi sorunlar bu sistemde yer almaz.
5. *Ödev ve proje verilmesi/teslimi*: Öğrencilere ödev ve projelerin verilmesi, bu çalışmalar ile ilgili içerik ve açıklamaların öğrencilere aktarılması, tamamlanan çalışmaların toplanıp değerlendirilmesi gibi işlemlerin yapılabilmesi gerekmektedir. Tüm bu işlemlerin tek bir merkezden yapılması, sorumlu kişilerin üzerindeki iş yükünü azaltacağı gibi, sürece de hız kazandıracaktır.
6. *Sınav ve testlerin hazırlanması ve uygulanması*: Ağ tabanlı eğitim uygulamalarında dönem içinde aktarılan bilginin öğrenci tarafından ne derecede alınabildiği ortaya konmalıdır. Bütün eğitim sistemlerinde olduğu gibi ağ tabanlı

öğretimde de bu çalışma sınav ve testler yoluyla yapılmaktadır. Bu çalışmalar için iki farklı yöntem kullanılabilir. Bunlardan biri, öğrencilerin bir merkezde toplanarak sınava tabi tutulmaları diğer ise çevrimiçi sınavların yapılmasıdır. Her iki yöntem de birlikte kullanılabilir. Genel değerlendirmede kullanılacak testlerin yanında sadece deneme amaçlı testlerin oluşturulması ve eğitim sistemi üzerinden öğrenciye sunulabilmesi gerekmektedir.

7. *Öğrenci davranışlarının izlenmesi ve incelenmesi:* Ağ tabanlı öğretim sistemlerini başarıya taşıyacak en önemli çalışmalardan biri sistemin ne derece etkin kullanıldığının gözlenebilmesidir. Bunun yolu kullanıcıların sistem içerisinde davranışlarının izlenebilmesinden geçer. Öğrencilerin, günün hangi saatinde sistemden ne ölçüde yararlandıkları, hangi ders içeriklerinde ne kadar vakit geçirdikleri gibi bilgilerin sistem üzerinden takip edilebilmesi gerekmektedir. Elde edilen verilerin belirli istatistikî bilgiler halinde sorumlu kişilere aktarılması yine sistemin sorumluluğunda olmalıdır.
8. *Öğrencilerin başarı durumlarının değerlendirilmesi:* Eğitimin sonunda hem sistemin başarısını, hem de öğrencinin başarısını öğrenci başarı durum değerlendirmesi ortaya koyacaktır. Bu değerlendirme aynı zamanda diploma, sertifika ya da başarı belgesine öğrencinin hak sahibi olup olmadığını belirleyecektir.
9. *Etkili iletişim ortamlarının oluşturulması ve yönetilmesi:* ADE'nin önemli avantajlarından birisi de birçok değişik genel ağ tabanlı iletişim sistemini kendi bünyesinde barındırmasıdır. Tartışma grupları, sohbet odaları, akışkan video ve ses aktarımı, flash gibi kullanıcı etkileşimi sağlayabilecek ara yüz teknolojilerinden en üst düzeyde sağlanması, sistemin sahip olması gereken özelliklerin başında gelmektedir.

2.2.2. ADE'nin Güçlü Yanları

ADE'nin eğitim-öğretim ortamlarında yer almasıyla birlikte, hem öğrenenler, hem de eğiticiler pek çok imkâna sahip olmuşlardır. Bu imkânların başında öğrenenlerin süregelen eğitimlerinin yanında belirli bir zaman ya da sınıf ortamı zorunluluğu olmaksızın bilgiye ulaşma kolaylığı sayılabilir. Ayrıca, öğrenenler, bu eğitim

yöntemiyle formal ve yaşamboyu eğitim olanağına kavuşurken, güncellenebilen bilgi kaynakları ile de bilgi akışını takip edebilmektedirler (Torkul vd., 2005). Öğrenenlerin birden çok duyusuna hitap eden ADE’de öğretmen bilgi kaynağı olmak yerine rehber rolü üstlenirken, öğrenenler de araştıran ve öğrenmeyi öğrenen bireyler konumundadırlar (Horzum, 2003). Torum (2003, 21), ADE’nin güçlü yanlarını lojistik, eğitsel ve ekonomik açıdan ele almıştır. Buna göre ADE,

- a) *Lojistik*: Öğrenciler, mesafeden ve zamandan bağımsız olarak dersleri takip edebilmektedir,
- b) *Eğitsel*: Öğrenci merkezli bir sistem olanağı ile öğrenenler kendi ihtiyaçlarına uygun şekilde kendi hızlarına uygun olarak öğrenebilmektedir,
- c) *Ekonomik*: Ders materyali çoğaltma, dağıtma gibi pek çok maliyeti ortadan kaldırmaktadır.

Sıralanan bu özellikler doğrultusunda ADE’nin güçlü yanları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Akçay, Aydoğdu, Yıldırım ve Şensoy, 2005; Biber, 2009; Gülümbay, 2006; Karaağaçlı, 2004).

- *Bireysel öğrenme ortamı sunar*: ADE’de öğrenenler, bilgiye kendi hızıyla ve kendi öğrenme yöntemiyle ulaşırlar. Öğrenenler, kendilerine en uygun zamanda eğitimine kaldığı yerden devam edebilir. Ayrıca, eğitimlerini tamamlayabilmek için kendilerine verilen zaman aralığını nasıl kullanacağına tamamen kendileri karar verir.
- *Fırsat eşitliği sağlar*: Yaşadıkları yerlerde eğitim olanakları kısıtlı olan bireylerin, bedensel özürli bireylerin veya derslerini herhangi bir sebeple takip edemeyen bireylerin istedikleri kalitede kolaylıkla eğitim almaları sağlanır. Böylece, eğitimde ortaya çıkan fırsat eşitliği sorununun büyük ölçüde üstesinden gelinmesine yardımcı olur.
- *Anında geribildirim verir*: Konuyla ilgili öğrenenlere anında geri bildirim verilebilmektedir. Yapılan çevrimiçi test ve sınavlarla ilgili ölçme ve değerlendirme işlemleri anında yapılarak öğrenen bilgilendirilir.
- *Aktif katılımı destekler*: ADE’de yer alan kimi uygulamalarda öğrencinin verdiği cevaplar doğrultusunda eğitim gerçekleşir ve öğrenciye belli aralıklarla dönüt verilir. Böylelikle bu öğrenme ortamındaki her öğrenen, aktif şekilde derse katılır. Ayrıca öğrenenlerin, eğitim sürecinde kendilerine dönüt sağlanması ve

kendi eğitim durumları hakkında bilgilendirilmeleri gibi güçlü yanları sebebiyle derse sürekli katılımları sağlanır.

- *Bireysel farklılıklara göre eğitim sunar:* ADE’de, bireysel farklılıklar dikkate alınarak içerik öğrencilerin önceki yaşantıları doğrultusunda uyarlanabilir.
- *Tekrar ve alıştırma olanağı sunar:* Konular istendiği zaman tekrar edilir. Öğrenilen konularla ilgili alıştırmalar yapılması sağlanarak konuların pekiştirilmesi desteklenir. Herhangi bir konuda eksikliği olan veya herhangi bir dersi takip edememiş öğrenenler, öğrenmek durumunda olduklarını kendi hızları çerçevesinde öğrenebilirler.
- *Kalıcı öğrenmeye zemin hazırlar:* Öğretmen merkezli eğitimde, konuların belli zaman dilimleri içerisinde öğrenilmesi beklenmektedir. ADE’de ise ders saatleri dışında kalan zamanlarda da görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilen konular sürekli öğrenime açıktır. Bu durum, bilgilerin kalıcılığının artması açısından büyük önem taşımaktadır.
- *Öğrenenlerin dikkatini çeker:* Ses, renk, ışıklandırma, canlandırma, farklı karakterdeki yazı ve farklı büyüklükteki puntolar gibi pek çok dikkat odaklama aracı kolaylıkla bir öğrenciye sunulabilmektedir.
- *Öğrenenlerin motivasyonunu artırır:* Kalabalık ortamda derse odaklanma problemi yaşayan öğrenenler ADE’de motivasyonlarını yükseltebilir. Özellikle kalabalık sınıflarda kendini ifade etmekte güçlük çeken bireyler, bilgisayarla çalıştıklarında derse karşı büyük bir ilgi duyar. Öğrenenlerin hemen hemen hepsi bilgisayarla çalışmaktan hoşlanmakta ve bundan oldukça zevk almaktadır.
- *Öğrenenlerin özgüven kazanmasını sağlar:* Öğretmen merkezli eğitim ortamında soru sormaktan çekinen veya herhangi bir gruba dâhil olma becerisine sahip olamayan öğrencilerin sanal ortamda özgüven kazanmasına ortam hazırlar.
- *Eğitim süresini kısaltır:* Eğitim süresi öğretmen merkezli sınıf ortamındaki eğitime oranla daha kısadır.
- *Farklı öğretim yöntemlerini destekler:* Ağ ortamında hazırlanan bir derste, probleme dayalı öğrenme ve benzetim gibi pek çok kadar farklı yöntem bir arada kullanılabilir.
- *İşbirliği içerisinde çalışmaya elverişlidir:* Geleneksel sınıf ortamında olduğundan daha rahat bir şekilde öğrenenler birbirleriyle iletişime girebilir ve

ortak çalışmalar yapabilir. Ağ aracılığıyla grup tartışmasının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine olanak tanır. İşbirlikli öğretim yaklaşımlarının en önemli özelliklerinden biri olan grup üyelerinin değişik bakış açılarının paylaşılması ilkesini destekler.

- *Farklı bilgi kaynaklarına ulaşma imkânı verir:* Bilgiye, kaynağından ulaşma imkânı sağlanır. Öğretmen merkezli eğitimde sunulan kaynaklardan çok daha büyük ve geniş kaynaklar sunulur. Öğrenenler, farklı bilgi kaynaklarına ulaşma ve bu kaynakları ayırt etme becerisi kazanır.
- *Farklı öğrenme araçlarını destekler:* Metin, ses, video ve animasyon gibi çeşitli çoklu ortam araçları ile öğrenme ortamları zenginleştirilebilir.
- *Çoklu ortamın avantajlarını yansıtır:* Çoklu ortam sayesinde öğrenenlerin farklı duyu organlarına hitap edilerek kalıcı ve zevkli bir öğrenme gerçekleştirilir.
- *Düşük maliyeti sağlar:* Sınıf ortamına getirilmesi pahalı olan çeşitli araçların görsel olarak sunulması, yerinde görülmesi yüksek maliyet gerektiren olay ve durumların izletilmesi, test, sınav vs. gibi ihtiyaçlar için kâğıt kullanımını en aza indirmesi gibi pek çok açıdan eğitim maliyetlerini dikkate değer şekilde düşürmektedir.
- *Sürekli eğitimi destekler:* ADE, zaman ve mekândan bağımsızdır. Herkes için her yerden ulaşım imkânı sağlamaktadır. Öğrenciler, dünyanın her yerinden (mesafeden bağımsız), herhangi bir bilgisayar platformu kullanarak (araçtan bağımsız), günün herhangi bir zamanında (zamandan bağımsız) ADE faaliyetlerine devam edebilirler.
- *Sürekli güncellenebilir:* Gelişen teknoloji durumları ve bilgi akışı paralelinde ADE içeriği, sürekli ve anında güncellenebilmektedir. İçerik kolaylıkla değiştirilebildiği için öğrenenlere sürekli güncel bilgi sunulabilmektedir.
- *Eğitimciyle iletişim fırsatı verir:* Öğrenenler, ders dışı vakitlerde de öğretmenleri ile sanal ortam üzerinde çeşitli araçlarla (sohbet, anlık ileti, sosyal medya bağlantıları vs.) iletişim kurabilirler. Ağ ortamında kurulan iletişimin diğer ortamlara göre ucuz oluşu da yine öğrenenler açısından önemli bir üstünlük sağlamaktadır.

- *Akran iletişimini sürdürür:* Öğrenenlere sohbet ortamı, video konferans, e-posta ve tartışma grupları gibi çeşitli iletişim seçenekleri ile etkili iletişim olanağı sunar. Böylelikle öğrenenler ders dışı vakitlerde de iletişimlerini sürdürebilirler.
- *Teknoloji okur-yazarlığına katkıda bulunur:* ADE sürecinde bilgisayar ve ağ ortamını sıklıkla kullanan öğrenenler aynı zamanda teknolojiyi kullanabilen, anlayabilen, yönetebilen ve değerlendirebilen birer teknoloji okur-yazarı da olmaktadır.
- *Öğrenenlerin takibini kolaylaştırır:* Öğrenenlerin bir konu üzerinde harcadığı zaman ve o konu ile ilgili gösterdiği performanslar ağ ortamında kayıt altına alınır. Bu kayıtlar, istenildiği zaman eğitimcinin kullanımına sunulur. Öğretmen merkezli eğitim ortamında sayıca çok olan öğrencilerin tek tek takip edilmesi, gözlem altında tutularak ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirilmesi oldukça zordur. Bu noktada ADE, öğretmene öğrencilerini takip etme olanağı sunmaktadır.

2.2.3. ADE'nin Zayıf Yanları

ADE, sahip olduğu güçlü yanların yanı sıra bir takım sınırlılıklara da sahiptir. Bu sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir (Arslan, 2002; Kaya, 2002; Karahan, 2004; Erdoğan, 2005; İşman, 2005; Gülümbay, 2006; Şahan, 2007; Akpınar, 2008; Biber, 2009):

- *Zaman:* ADE'de yer alan uygulamalar öğretmen merkezli eğitim yöntemlerine oranla daha fazla zaman gerektirmektedir.
- *Çaba:* ADE'de bir dersin hazırlanması için daha fazla çaba gerekmektedir. ADE yapan birçok eğitimci, öğretmen merkezli eğitime oranla yaklaşık iki kat çaba sarf ettiğini ifade etmiştir.
- *Altyapı:* ADE'nin uygulanabilmesi için bilgisayar ve genel ağ altyapısının iyi düzeyde olması gerekmektedir. Özellikle genel ağ bağlantısı hızının yüksek olması eğitim için büyük önem taşır. Genel Ağ bağlantı hızının düşük olduğu durumlarda eğitim aksayabilmektedir. Eğitimin gerçekleştirilmesi aşamasında oluşabilecek teknik arızalar, bu eğitim yönteminin etkililiğini azaltmaktadır.
- *Maliyet:* ADE'nin yürütülebilmesi için gerekli olan teknik altyapı yüksek

bütçeye sahiptir. Her öğrencinin bir bilgisayara ve yüksek hızda genel ağ bağlantısına sahip olması, eğitimde kullanılacak ağ ortamının hazırlanması, ağ ortamında kullanılacak programların pahalı olması gibi unsurlar büyük maliyetler doğurmaktadır.

- *Erişebilirlik:* ADE'nin gerçekleştirilebilmesi için hem öğrenenlerin hem de eğitimcilerin genel ağa ulaşma imkânlarının olması gerekmektedir.
- *Uzmanlık:* Ağ ortamlarında ortaya çıkabilecek problemlerin çözümü için eğitimcinin donanım ve alt yapı konularında uzman olması veya bu problemlerin üstesinden gelebilecek teknik destek personelinin bulunması gerekmektedir. Ayrıca, eğitimde kullanılacak olan görsel malzeme araçları da uzmanlık gerektirmektedir.
- *Teknik Eğitim:* ADE'nin başarıyla yürütülebilmesi için öğrenenler ve eğitimcilerin bilgisayar ve genel ağ okuryazarı olmaları, bilgisayar ve genel ağ kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu konuda yaşanan eksiklikler eğitimin verimini düşürmektedir.
- *Teknolojinin gelişimi:* Teknolojinin sürekli gelişimine paralel olarak, teknolojik alt yapılarda meydana gelen değişimlere ayak uydurulması, son gelişmelere uygun olarak gerekli güncellemelerin yapılması gerekmektedir.
- *Teknolojiye karşı tutum:* Kimi eğitimciler, teknolojiye karşı yanlış yaklaşımlara ve kâğıtsız öğrenme ortamlarına karşı olumsuz tutuma sahip olduklarından dolayı eğitim-öğretim ortamlarında ADE uygulamalarına yer verilmemekte, ayrıca ADE'ye yönelik çalışmalar yürütülememektedir.
- *Tutum ve beceride yetersizlik:* ADE, psikomotor ve tutumsal becerilerin öğretilmesinde çok sınırlı bir alana sahiptir.

2.2.4. Ağ Destekli Türkçe Eğitimi

Türkçe dersi, bireylerin eğitimin erken yıllarında teknolojiyi tanıdıkları ders olması açısından büyük bir öneme sahiptir (Okur, 2012). Öğrenenlerin teknolojiyi tanıdıkları bu derste konuşma ve yazmayı içine alan anlatma becerilerinin; okuma ve dinlemeyi içine alan anlama becerilerinin gelişimi açısından teknolojinin kullanımı ile daha nitelikli ve kalıcı öğrenme sağlanabilir (Önkaş, 2008). Özellikle ağ

teknolojilerinin gelişmesiyle öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini tekrar yapabilmesi, ders dışı zamanlarda çalışma ve araştırmalar yapabilmesi ve bireysel olarak çalışarak kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi gibi çağdaş yaklaşımlarla öğretim imkânları ortaya çıkmıştır (Baturay, Yıldırım ve Daloğlu, 2009). Bu imkânların kullanımıyla, Türkçe ders kitaplarında öğrencilere yeterince aktarılamayan teknoloji öğrencilere kazandırılabilir, hem görsel hem de işitsel açıdan öğrencilere hitap edilebilecek, Türkçe öğretmeni adayları teknolojiyi etkin biçimde tanıma ve değerlendirme imkânına sahip olacak ve Türkçe öğretmenleri kalıcı öğrenme gerçekleştirebilecektir. Bu doğrultuda Türkçe eğitiminde ağ aracılığıyla pek çok etkinlik gerçekleştirilebilir. Türkçe eğitiminde kullanılabilir ağ destekli kimi uygulamalar aşağıda sıralanmıştır:

1. Blog (Ağ günlüğü): İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilişim alanında pek çok gelişim göze çarpmaktadır. Özellikle bilişim alanında Ağ 2.0 kavramıyla birlikte bilgisayar ve genel ağ kullanım alışkanlıklarında pek çok değişiklik meydana gelmiştir. Ağ 2.0 genel ağ kullanıcılarının rolünü değiştirerek kullanıcılara genel ağ sitelerinde söz sahibi olma imkanı vermektedir. Bu imkân sayesinde sitelerin içeriklerini kullanıcılar oluşturmaya başlamışlardır. Pek çok uygulamayı da beraberinde getiren bu yenilikler eğitim faaliyetlerini de etkilemektedir. Özellikle günümüz dünyasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin yer almadığı bir eğitim sistemi düşünmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Günümüzde bilişim alanında göze çarpan yeniliklerden biri de bloglardır. Hem okur-yazarlık alanında hem de genel ağ okur-yazarlığı alanında büyük fayda sağlayabilecek olan ağ günlükleri; okuma-yazma, yaratma, yorum yapma ve değerlendirme gibi niteliklerin kazandırılması amaçlanan bütün öğretim programlarında kullanılabilir (Şenel ve Seferoğlu, 2009).

Baş ve Tüzün (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının alan eğitiminde blogların kolaylıkla kullanılabilirliği ve öğretmen adaylarının blogları faydalı olarak nitelendikleri tespit edilmiştir. Türkçe eğitiminde 5 öğrenme alanı (okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi) yer almaktadır. Her alanda olduğu gibi bu becerilerin kazandırılmasında da bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılabilir. Türkçe eğitiminde özellikle okuma ve yazma becerilerine yönelik olarak kullanılabilir bloglar, öğrencilere günlük tutma alışkanlığı kazandırma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkin olarak kullanılabilir. Akçay (2012) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin blogların yazma eğitiminde kullanılabilir

bir araç olarak niteledikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenleri, blogların avantajlarını yorum yapma, zamandan tasarruf sağlama, okuma ve yazma becerilerini geliştirme olarak sıralamışlardır. Aşağıda Akçay ve Arslan (2010) tarafından yapılan çalışmada blogların Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin örnekler sunulmuştur.



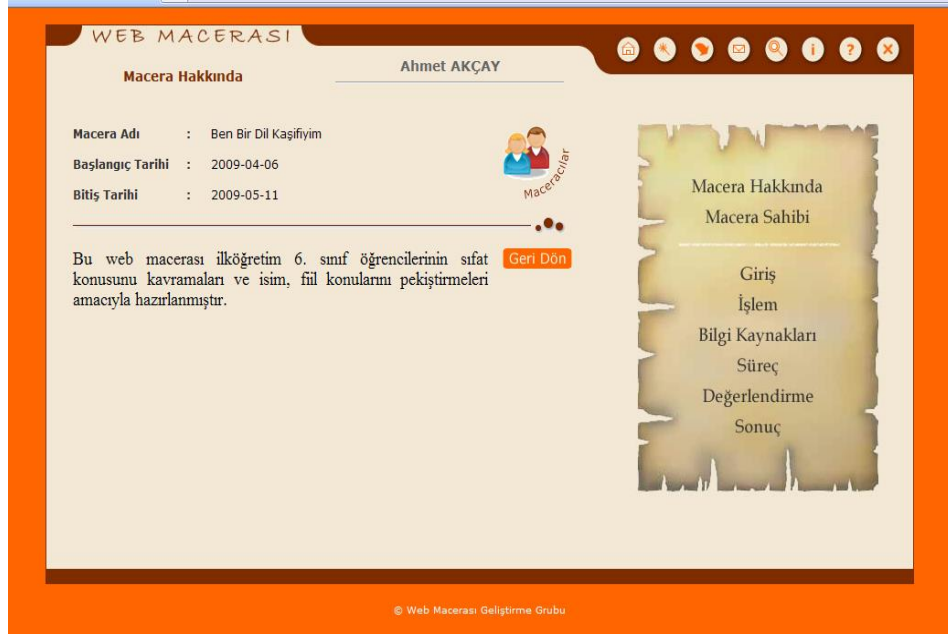
Şekil 2.8. Blog çalışması- hikaye tamamlama etkinliği (Akçay ve Arslan, 2010)



Şekil 2.9. Blog çalışması-günlük yazma etkinliği (Akçay ve Arslan, 2010)

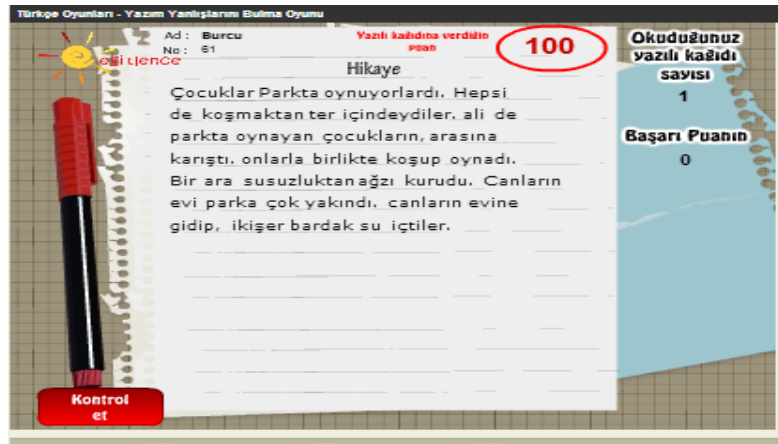
2. *Webquest (Web Macerası)*: Genel Ağ tabanlı öğretim yöntemi olan Webquest (Web Macerası) 1995 yılında San Diego State Üniversitesinden Bernie Dodge tarafından ortaya konmuştur. Daha sonra aynı üniversitede görev yapan Tom March'ın katkılarıyla geliştirilen Webquest İngilizce Web (ağ) ve quest (sorgulama) kelimelerinden türetilmiştir. Türkçede Ağ Araştırması, Web Sorgusu, Web Macerası ve Ağ Sorgulaması gibi isimler verilen webquesti Dodge (1995), Web Macerasını, “Genel Ağ tabanlı öğrenme görevleri organize eden bir yaklaşım” ve (1997) “öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde çalıştıkları ve kullanacakları bilginin bir kısmını veya tamamını genel ağdan edindikleri, bir öğrencinin zamanını en iyi şekilde kullanımı için tasarlanmış olan araştırma odaklı veya araştırmaya dayalı aktivite” olarak tanımlamıştır. Webquest, 6 adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar giriş, işlem, süreç, bilgi kaynakları, değerlendirme ve sonuçtur. Giriş adımında, öğrencilere webquest süresince nelerle karşılaşacağı bildirilir, öğrencilerin derste yapacağı aktiviteler, etkinlikler ve araştırmalar hakkında bilgi verilir. İşlem adımında, öğrencilere konuyla ilgili neler yapılacağı hakkında bilgi verilir ve öğrenenlere verilecek olan görevler ve roller tanımlanır. Süreç adımında, öğrencilerin webquest süresince görevler yerine getirilirken hangi aşamalardan geçileceği, öğrenenlere verilen rollerin neleri kapsadığı ve bu rollere uygun olarak nasıl çalışmalarını gerektiği detaylı bir şekilde anlatılır. Bilgi kaynakları adımında, öğrencilerin araştırmalarında kullanacakları genel ağ bağlantıları sunulur. Değerlendirme adımında, öğrencilerin webquest sonucunda ortaya ürünlerin nasıl

değerlendirileceği açıklanır. Sonuç adımında ise öğrencilerin webquesti tamamlayarak ulaştıkları hedefler hakkında bilgi verilir. Aşağıda Akçay (2009) tarafından yapılan çalışmada Türkçe eğitimine örnek webquest sunulmuştur.



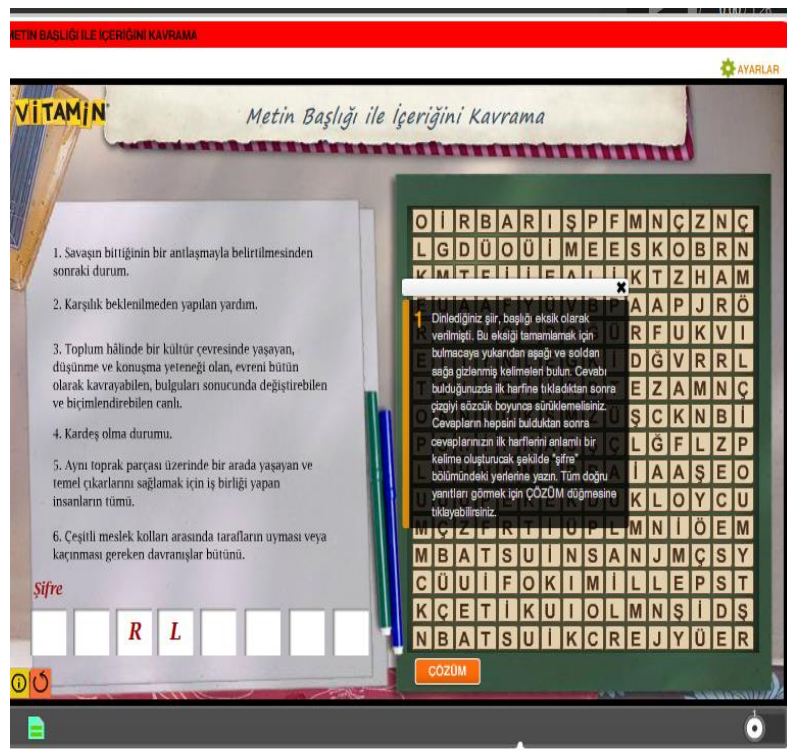
Şekil 2.10. Örnek webquest sayfası (Akçay, 2009)

3. *Flash oyunlar:* Oyun, insan hayatının her evresinde var olan bir etkinliktir. Oyun, çocuğun dış dünyayı tanimasındaki en önemli iletişim kanallarından biridir. “Oyun, insan hayatının her evresinde var olan bir etkinlik olmakla birlikte yaşamın ilk yıllarında çocuğun yaşadığı dünyayı taniması, sevgilerini, kıskançlıklarını, mutluluklarını, düşmanlıklarını, iç çatışmalarını, hayallerini, düşüncelerini ifade edebilmesi için en uygun dildir” (Oktay, 1989). Eğitsel oyun ise öğretimsel hedefler doğrultusunda hazırlanan oyunlardır. Özellikle soyut kavramların somutlaştırılması, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi, tekrar edilmesi ve çeşitli becerilerin öğretilmesi amacıyla eğitsel oyunlar hazırlanmaktadır. Türkçe eğitiminde yer alan 5 öğrenme alanına (okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi) yönelik çeşitli eğitsel oyunlar hazırlanmakta ve eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmaktadır. Ağ üzerinde yer alan ve müfredat konuları doğrultusunda ders konularının tekrarı açısından eğitsel oyunlar Türkçe eğitiminde kullanılabilir. Aşağıda Türkçe dersinde 6. sınıf öğrencilerinin oynayabileceği yazım yanlışlarını bulma oyununa yer verilmiştir.



Şekil 2.11. Yazım yanlışlarını bulma oyunu (www.egitlence.com, 2013)

4. *Eğitsel yazılımlar:* Eğitsel yazılım, bir konuyu öğretimi veya bir konunun kendi kendine öğrenimi amacıyla hazırlanan yazılımlardır. Öğretmen merkezli eğitimde anlatım yönteminin tek başına kullanıldığı durumlarda, öğrenci bir süre sonra dersten sıkılarak derse olan ilgisini kaybeder. Aynı ders çeşitli animasyonlar, grafikler, videolar, sesler vs. gibi çoklu ortam araçları kullanılarak hazırlanmış eğitim yazılımları kullanılarak işlendiğinde öğrencilerin daha istekli olarak dersi dinledikleri görülür.



Şekil 2.12. Eğitsel ders yazılımı örneği (vitaminegitim.com, 2013)

5. *İnteraktif testler*: “Bir kimsenin, bir topluluğun doğal veya sonradan kazanılmış yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ölçmeye ve anlamaya yarayan sınav” (TDK, 2013) olarak tanımlanan testler eğitimde doğru cevabın seçenekler arasından bulunmasına dayanan bir sınav türü olarak tanımlanmıştır. İnteraktif testler ise bilgisayar ve ağ aracılığıyla öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ölçülmesi amacıyla oluşturulan testlerdir. İnteraktif testlerde öğrencilere belli miktarda soru verilir ve bu sorulara cevap vermeleri istenir. Verilen cevaplar doğrultusunda dönüt-düzeltilme aşamasına geçilir ve öğrencilere kaç soruyu doğru cevapladıkları ve hangi sorularda hangi yanlış yaptıklarına ilişkin bilgi verilir.

PARAGRAFTA ANLAM

Nedir bu insanların bu kitaplara düşkünlüğü? Kitaplar, hele romanlar ve şiir kitapları, neden insanların hayatında bu kadar büyük yer alıyor?

Bence bunu cevaplandırmak için "insan niçin okur?"

sorusunu ilkin cevaplandırmak gerekir."

1. Yukarıdaki metnin başlığı **aşağıdaki**lerden **hangisi** olabilir?

- A) Romanlar ve şiirler
- B) Kitap
- C) Okumak
- D) İnsanlar

"İnsanın sevinçli ve mutlu günlerinde çok dostu olur.

Fakat zor günlerde dost kalmak, üzüntüleri paylaşmak özveri gerektirir.

İşte bu özveriyi gösterenler gerçek dostlardır."

2. Paragrafında anlatılan düşünceye **aşağıdaki** atasözlerinden

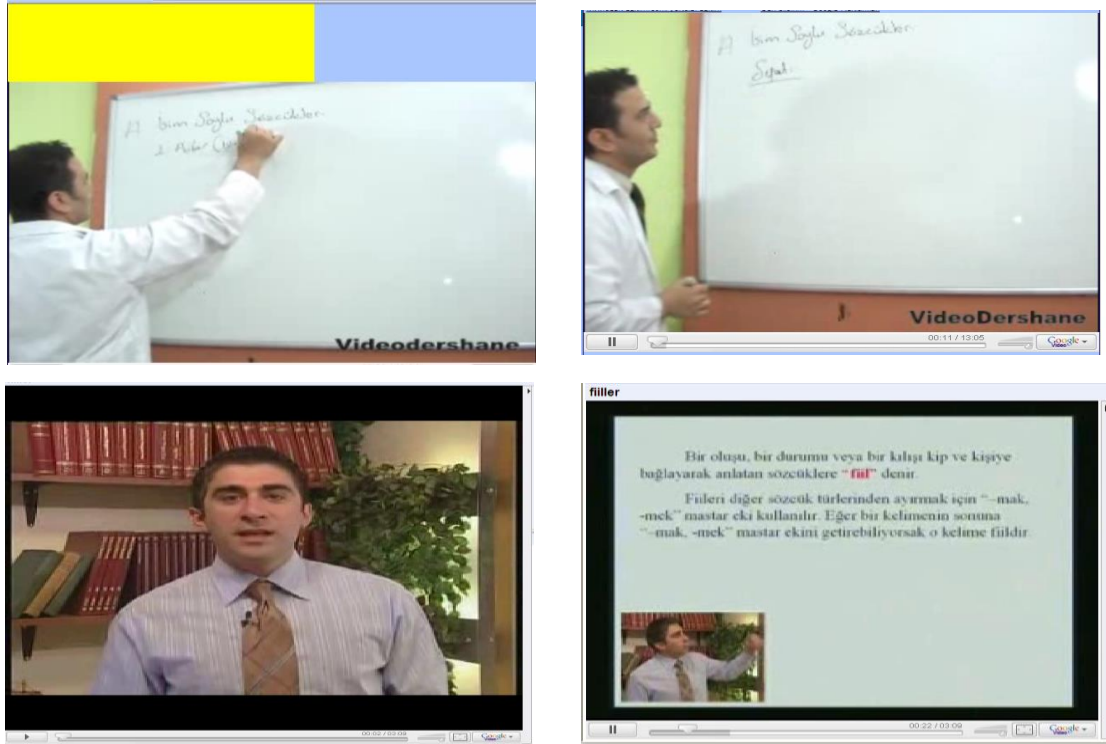
hangisi uygundur?

- A) Dostun attığı taş baş yarmaz.
- B) Dost dostun ayıbını yüzüne söyler.
- C) Dost başa, düşman ayağa bakar
- D) Dost kara günde belli olur.

Pazara gitmeyi çok severdim. Filemi doldurmadan önce başlarım kalabalığın arasında dolaşmaya. Bir süre böylece pazarlık edenlere bakarım. "Üzüm **kaça**?" "Aman iyisinden koy!" "Yumurtalar taze mi?" diye peş peşe soru soranları seyretmesi öyle eğlenceli olur ki! Hele satıcıların bağırışları!

Şekil 2.13. İnteraktif test örneği (testimiz.com, 2013)

6. *Canlı konu anlatımları*: Öğrenenlerin bireysel veya grup halinde Türkçe öğretimi konularına erişebilecekleri kaynaklardan biri de canlı konu anlatımlarıdır. Ders dışı zamanlarda öğrencilerin kolaylıkla erişebilecekleri bu kaynaklar, aynı zamanda öğrencilerin konulara hazırlanmaları için öğretmenler tarafından birer başvuru kaynağı olabilir. Konu anlatımları, öğrencilerin derste işlenecek konuya ilişkin önbilgilerinin artırılması açısından da önemli görülmektedir.



Şekil 2.14. Canlı konu anlatımı örnekleri (videodershane.com)

7. *Türkçe dersi içerik siteleri*: Türkçe dersinde kullanılacak kaynaklardan biri de Türkçe dersi içeriğine sahip sitelerdir. Bu siteler genel olarak Türkçe dersi ile ilgili konu anlatımları, etkinlikler ve testlere sahiptir. Türkçe öğretmenleri derslerde eksik kalan yönleri gidermek için bu sitelerden yararlanabilir veya öğrencilerin bu sitelerden yararlanmalarını sağlayabilirler. Öğrencilerin ders öncesi önbilgilerini artırmak, ders sonrasında bilgilerini pekiştirmek ve bilgilerinin kalıcı olmasını sağlamak için bu sitelerden yararlanılabilir.

Şekil 2.15. Türkçe dersi içerik sitesi örneği (bilgicik.com, 2011)

Yukarıdakilere ek olarak sosyal medya araçları (facebook, twitter vs.), çevrimiçi e-kitaplar ve sözlükler de Türkçe eğitiminde kullanılabilecek ağ destekli araçlar arasında gösterilebilir.

2.3. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) Dersi

“Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” (ÖTMT) dersi, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasında yer almaktadır. 2. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının görmek zorunda olduğu ders, 2 teori ve 2 uygulama olmak üzere haftada 4 saattir. Dersin ilk hali 1998-1999 yılından itibaren uygulanmaya başlanan lisans programlarında “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG)” dersi olarak yer almıştır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası tarafından başlatılan “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi” kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), üniversitelerin Eğitim Fakülteleri temsilcileri ve YÖK’ün birlikte yaptığı çalışmalar sonucu eğitim fakültelerinde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir (Güney, 2001). 1996 yılında ülkemizin gereksinim duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere eğitim fakülteleri

öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını yürüten YÖK fakültelerdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda birtakım değişiklikler yapmıştır (YÖK, 1998, 3). Yapılan değişikliklerle öğretmen yetiştiren programlarda yer alan dersler ve içerikleri yeniden belirlenmiştir. Gelişen bilgi teknolojilerinin okulda kullanımını ve öğretimde gerekli olan çeşitli materyallerin geliştirilmesini ön plana alan dersler yoluyla öğretmen adaylarının bilgisayar, genel ağ, çoklu ortam, televizyon, video, projektör makineleri gibi çeşitli teknolojileri tanımaları ve öğretimde kullanmaları amacıyla oluşturulan ÖTMG dersi, tüm öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu ders olarak eklenmiştir (Güney, 2001). ÖTMG dersinin içeriği şu şekilde belirtilmiştir (YÖK, 2003, 152): Çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, öğretim teknolojileri yoluyla öğretim materyallerinin (çalışma yaprakları, saydamlar, slaytlar, video, bilgisayar temelli ders materyali, vb.) geliştirilmesi ve çeşitli nitelikteki materyallerin değerlendirilmesi. ÖTMG dersi, öğretmen adaylarına temel bilgisayar kullanma becerilerini kazandırma amacıyla tüm lisans programlarında zorunlu ders olarak yer alan bilgisayar dersinin devamı olarak tasarlanmış bir derstir.

İlköğretim (aynı zamanda zorunlu eğitim), sekiz yıllık bir bütünlük içinde 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile “ilkokul” ve “ortaokul” ayırımına son vermiştir. İlköğretimde sekiz yıllık zorunlu eğitimin uygulanmaya başlanması ile de zorunlu olarak 2006-2007 yılında uygulanmak üzere programlarda yeniden yapılandırılmaya gidilmiştir (Çoban, 2010). Yapılandırma neticesinde dersler ve derslerin içeriklerinde değişikliklere gidilmiştir. Bu değişikliklerden biri de ÖTMG dersinde yaşanmıştır. Daha önceki öğretmen yetiştirme programında adı ÖTMG olan ders, yapılan değişiklikle “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” adıyla haftalık ders saatleri aynı olmak kaydıyla yeniden oluşturulmuştur.

2.3.1. ÖTMT Dersi İçeriği

2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda “ÖTMT” dersinin içeriği şu şekilde belirtilmiştir (YÖK, 2006): “Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve

yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, genel ağ ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve Dünya’da öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.”

2.3.2. ÖTMT Dersinin Önemi

Ülkelerin kalkınmasını sağlayacak olan nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde iyi yetiştirilmeleri gerektiği su götürmez bir gerçektir. Dil eğitimi görevini yürüten Türkçe öğretmenlerinin de hizmet öncesinde iyi yetiştirilmeleri, verimli Türkçe eğitimi yapabilmeleri için çağın şartlarının da göz önüne alınarak teknoloji ve materyalin önemini kavramaları önemli görülmektedir. ÖTMT dersi, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde aldığı en önemli öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden birisidir. ÖTMT dersinin teknoloji ve materyal olmak üzere iki boyutu vardır. Bu iki boyut ihmal edilmeden dersin işlenmesi gerekmektedir. Bu sayede öğretmen adayı, öğretmenlik yaparken tutum ve davranışların kazandırılması için teknoloji ve materyalden yararlanmanın önemini kavrar. Bu ders aracılığıyla kazandırılan bilgi, tutum ve becerilerin daha etkili bir eğitim verilmesinde öğretmenlere hizmet etmesi beklenmektedir (Tutkun ve Koç, 2002). Ayrıca, öğretmen adayları bu ders sayesinde, öğrenen açısından öğrenmenin daha zevkli hale gelmesinin ve soyut olduğu için öğrenilmesi güç olan kavram veya konuların materyal kullanarak daha anlaşılır hale getirilmesinin mümkün olduğunu, yeni teknolojilerden haberdar olarak bu teknolojileri etkin olarak kullanmaları ve öğretim teknolojilerinin eğitim programlarıyla bütünleştirilmesi gerektiğini öğrenebilmektedir (Kabakçı ve Tanyeri, 2006; Karataş ve Yapıcı, 2006). Kısacası dersin amacı, öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi bütünlüğünü anlamaları ve öğretim materyallerini tasarlayabilmeleridir (Yelken, 2009).

ÖTMT dersinin bir boyutu materyal tasarımıdır. Materyal, öğretimi desteklemek amacıyla kullanılan araç ve gereçleri kapsamaktadır. Materyaller, öğrencilerin bireysel

ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı oldukları, çoklu öğrenme ortamı sağladıkları, dikkat çektikleri, hatırlamayı kolaylaştırdıkları, soyut kavramları veya konuları somutlaştırdıkları, öğrenenlerin ilgi alanlarını genişlettikleri, zamandan tasarruf sağladıkları, güvenli gözlem yapma imkânı verdikleri, öğrenenlerin motivasyonlarını yükselttikleri, tekrar tekrar kullanılabilirdikleri, içeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırdıkları ve öğretimi zenginleştirdikleri için eğitim-öğretim ortamlarında yer alırlar (Demiralp, 2007, 374; Yalın, 2002, 93; Yanpar, 2005, 9). Bu özelliklerinden dolayı, öğretmenlerin öğretim materyallerini çeşitli ve yeterli düzeyde kullanabilmesi için hem materyalleri iyi tanınması ve materyallerin özelliklerini bilmesi hem de planlama, öğrenme ilkeleri, gelişim psikolojisi gibi alanları iyi bilmesi gerekir (Alim, 2009). Öğretmen, her döneme göre değişiklik gösteren öğretim materyallerini derste öğrencilerin kazanımlarını gerçekleştirmek üzere yaratıcı bir biçimde sentezleyebilmeli, bu sentezleri materyal hazırlama ve tasarım ilkelerini kullanarak geliştirebilmelidir (Ulusoy ve Gülüm, 2009).

ÖTMT dersinin bir diğer boyutu teknolojidir. Teknoloji, insan hayatını kolaylaştırmak için sürekli gelişim içindedir. Her alanı etkileyen teknolojik gelişmelerin eğitim alanını da etkilemesi kaçınılmazdır. Günümüz öğretmeni, daha kaliteli bir eğitim deneyimi için girişimcilik, inovasyon, iletişim, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi gibi becerilere sahip olmalıdır (Yelken, 2009). Ayrıca günümüz öğretmenin, hem teknolojiyi tanıma ve kullanma, hem de teknolojinin öğrenme için nasıl kullanılacağını öğretebilme yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Tutkun ve Koç, 2001). Öğretmenin çağdaş öğretim teknolojilerini bilmesi ve derslerinde kullanması öğretmen niteliğinin yükseltilmesine olumlu yönde etki ederken (Gündüz ve Odabaşı, 2003), derslerin daha etkili sunulmasına yardımcı olmakta ve öğretimi daha zevkli ve anlamlı hale getirmektedir (Demirel, 2002). ÖTMT dersi, öğretmen adaylarının bahsedilen niteliklere sahip olarak yetişmelerini sağlaması, özellikle çeşitli öğretim teknolojilerinin özelliklerini bilme ve bunları kullanabilme becerileri ile öğretim materyalleri geliştirebilmeleri becerilerini geliştirmesi açısından önemli bir derstir.

Öğrenen özellikleri açısından da ÖTMT dersinin önemi yadsınamaz. Prensky (2001) günümüz toplumundaki bireylerin iki kısma ayrıldığını ifade etmektedir. “Digital Native” ve “Digital Immigrant” kavramları ile ortaya koyduğu bu iki ayrımı

eđitim açısından dūřundūđumuzde gūnūmūz ōđrencisinin “Digital Native (dođuřtan sayısal)” yani dijital bir dūnyada dođmuř, teknoloji ile çok kūuk yařlardan itibaren tanıřmıř ve teknolojiyi kullanmakta sıkıntı çekmeyen insanlar olduđunu, bunun karřısında eđitim-ōđretimi gerçekleřtiren ōđretmenlerin de “Digital Immigrant (sayısal gōmen)” olduklarını; yani teknoloji ile hayatlarının ileriki evrelerinde tanıřtıklarını, hayatlarını teknolojiye adapte etmekte zorlandıklarını gōrmekteyiz. Dolayısıyla eđitimciler ve ōđrenenler arasındaki bu teknolojik farkın mūmkūn olduđunca kapatılması gerekmektedir. ŐTMT dersi, ōđretmen adaylarının bu konudaki yeterliliklerini ve becerilerini artırmaları için en ōnemli derslerden biridir. Elbette bu dersin iřleniřinde bilgi ve iletiřim teknolojilerine yer vermek, geleceđin ōđretmenlerinin nitelikli olarak yetiřtirilmesine, uzun vadede ise toplumun ōzellikle bilgi çađında gereksinim duyduđu nitelikler ile donatılmasına yardımcı olacaktır (Davis, 2003).

Őđretmen ve ōđretmen adaylarının nitelikleri ōzerine yapılan çalışmalarda ōđretmen adaylarının teknolojiyi kendi derslerinde nasıl kullanabileceği konusunda sınırlı bilgiyle mezun oldukları (Asan, 2002), ōđretmenlerin hizmet ōncesi eğitimlerinde ōđretim teknolojileri konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olarak yetiştirilmediklerinden eğitimde teknolojiyi kullanma açısından eksiklikler yaşadıkları (Uçar, 1999), bilgisayar destekli ōđretim ve bilgisayar okur-yazarlığı açısından kendilerini yetersiz buldukları (Altun, 2003; Kocasaraç, 2003) tespit edilmiştir. Bu sorunların ōzūmūne katkıda bulunmak için yūrūtūlen çalışmalardan birini MEB yapmıştır. MEB (2008, 21), yaptđđı çalışma ile “Őđretmenlik Mesleđi Genel Yeterliklerini” belirlemiş, “Őđretme ve Őđrenme Sūreci” yeterlik alanında Materyal Hazırlama’yı bir alt yeterlik alanı olarak belirlemiştir. Bu doğrultuda ōđretmenlerden sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve ōđrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak ōđretim materyallerini hazırlaması, bunu yaparken de teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanması ve içeriğin sunumunu kolaylaştırması beklenmektedir. Bu amaçla aşağıdaki performans gōstergeleri belirlenmiştir:

- Çalışma yaprakları hazırlar.
- Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alır.
- Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.
- Őđretme- ōđrenme sūrecinde materyaller hazırlarken ōđrenci gōrūřlerini de dikkate alır.

- Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat eder.
- Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat eder.
- Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanır.
- Hazırlanan materyalin, içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat eder.
- Teknolojik ortamlardaki (veritabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme-öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir.
- Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunur.

Öğretmen adaylarının belirtilen performans göstergelerine uygun olarak yetiştirmeleri için ÖTMT dersi büyük önem taşımaktadır.

2.4. Kaynak Özetleri

Bu bölümde ADE ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

2.4.1. Yurt İçi Kaynak Özetleri

Şen (1999) yaptığı çalışmada, ağ tabanlı öğretim ile geleneksel öğretimi karşılaştırmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmanın birinci aşamasında, genel ağ eğitim ortamına yönelik Dünya’da ve Türkiye’de yapılan uygulamalara ilişkin literatür taranarak genel ağ öğretiminde Türkçe ağ tabanlı öğretim materyalini karşılamak üzere model alacak bir ders materyali geliştirilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise MEB Temel Eğitim Projesi kapsamında Ankara Üniversitesi’nde düzenlenen Bilgi Teknolojileri Hizmetiçi Kursu’na katılan kursiyerler arasından deney (n=16) ve kontrol (n=16) olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubunda dersler ağ tabanlı öğretim yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde ağ tabanlı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminden genel ağ öğretiminde gerekli davranışların kazandırılmasında yararlanılabileceği ortaya konmuştur.

Donat (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin genel ağ, elektronik posta ve yazı programına dayalı çeşitli yazı aktivitelerinin yazı müfredatına eklenmesine karşı tepkileri ve bu uygulamaların öğrencilerin fikir üretme, düzen, imla ve noktalama işaretleri konularında ilerlemeye yol açıp açmadığı incelenmiştir. Araştırmada 18 hazırlık okulu öğrencisi yer almıştır. Öğrenciler iki haftalık genel ağ, elektronik posta ve yazı programı kullanmaya yönelik eğitimden geçirilmiş ve bu eğitimin sonunda müfredata eklenen elektronik posta ve yazı programlarını kullanarak bir proje hazırlamışlardır. Hazırlanan proje kompozisyonları fikir üretme, düzen, imla ve noktalama işaretleri açısından üç jüri tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin bu konularda ilerleme kaydettiği, dönem sonunda yapılan görüşmelerde genel ağ, elektronik posta ve yazı programı kullanımından yararlandıkları, yazı becerilerini geliştirdikleri ve bilgisayar kullanımlı yazı öğrenimine olumlu tepkiler gösterdikleri görülmüştür.

Kartal (2001), örneklemini Anadolu Üniversitesi İşletme ve İktisat Fakültelerinin 2. sınıflarına devam eden 1355 öğrencinin oluşturduğu çalışmada, açık öğretim öğrencilerinin yabancı dil derslerinde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu ve ağ'a dayalı etkinliklerin üzerinde dikkatlerin ve çalışmaların yoğunlaştırılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Yalçınalp (2001) tarafından yapılan çalışmada farklı bilişsel tarz ve karakterdeki öğrencilerin ağ tabanlı bir dersi ve dersin bir bölümü olan genel ağ iletişim ortamı olarak nasıl kullandıklarının, nasıl algıladıklarının, ağ tabanlı derse, açık uçlu bilgi araştırma ve iletişim ortamı olarak genel ağa ve kimya alanına karşı tutumları araştırılmıştır. Nicel durum çalışması olarak gerçekleştirilen çalışmada 10 öğrenci yer almıştır. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin ağ tabanlı öğretimi ilginç buldukları ve verilen içerikte kimyaya karşı pozitif tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Demirli (2002) yaptığı çalışmada, ağ tabanlı öğretimin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde öğrenci başarısına etkisini belirlemeye çalışmıştır. 2000-2001 öğretim yılı güz yarıyılında, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Bölümü Bilgisayar Öğretmenliği ve Elektronik Öğretmenliği I. ve II. öğretim programlarının 3. sınıflarında yürütülen çalışmada 34'ü deney grubunda ve 24'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 58 öğrenci yer almıştır.

Dersler, deney grubunda ağ tabanlı öğretimle, kontrol grubunda da geleneksel öğretimle işlenmiştir. Araştırma sonucunda ağ tabanlı öğretim ile geleneksel öğretimin öğrenci başarısı üzerinde benzer düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrenci portfolyolarının değerlendirilmesi sonucunda ise geleneksel ölçme aracının ortaya koyduğu sonucun aksine ağ tabanlı öğretimin geleneksel öğretime göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Uzunboylu (2002) çalışmasında yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğreniminin ağ destekli yapılmasının öğrenci başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada iki grup yer almış; bir gruba ADE, diğerinde ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Ağ ortamında bulunan çeşitli özelliklerin yer aldığı çalışma sonucunda İngilizce dil bilgisi çalışmalarını ağ destekli olarak yapan deney grubu deneklerin İngilizce başarısı, geleneksel öğretim yöntemiyle yapan kontrol grubu deneklerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şendağ (2003) tarafından yapılan çalışmada, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesinde, öğrencilerin eğitimlerinin ikinci yılında almak zorunda oldukları “Gelişim ve Öğrenme” dersi “Bilgiyi İşleme Kuramı” ünitesi ile ilgili, öğrencilerin sınıf içi öğrenmelerini desteklemek ve pekiştirmek amacıyla ağ tabanlı bir öğrenme materyali tasarlanmış, uygulanmış ve materyalin kullanılabilirliği ve etkililiği hakkında öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırmanın kapsamını 2003-2004 öğretim yılının ilk yarısında Gelişim ve Öğrenme dersini alan Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Okul öncesi Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Beden Eğitimi ve Müzik Eğitimi birinci ve ikinci öğretim öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada, öğrenci görüşlerini almak üzere 21 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiştir ve veriler bu anket aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun hazırlanan materyalin kullanılabilir ve etkili olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Materyalin kullanılabilirliği ile ilgili öğrenci görüşlerinde Okul öncesi ve Beden Eğitimi, Okul öncesi ve Türkçe Eğitimi, Okul öncesi ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı farklar bulunurken; cinsiyet ve öğretim türüne bağlı olarak anlamlı farklar bulunamamıştır. Materyalin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerinde öğrencilerin cinsiyetleri, öğretim türleri ve bölümleri arasında anlamlı farklar bulunamamıştır.

Karaman (2003) tarafından yapılan çalışmada, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı lisans programı üçüncü yarıyıl dersleri arasında yer alan Eğitim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme dersi için ağ tabanlı ders malzemeleri geliştirme gereksinimi araştırılmış, öğrencilerin görüşleri ve uygulanan anket sonrasında uygun bir ağ tabanlı ders sunum sistemi oluşturulmuştur. Araştırmanın sonunda örnek bir ağ tabanlı ders malzemesi örneği sunulmuştur.

Baykal (2003), çalışmasında Türkiye'deki bilişim firmalarında hizmetiçi eğitim aracı olarak ağ tabanlı eğitim uygulamalarını, bilişim sektöründe yer alan yöneticilerin bakış açılarına dayanarak değerlendirmiştir. 10 kişinin yer aldığı çalışmada katılımcılarla 11 sorunun yer aldığı bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ağ tabanlı eğitimin her geçen gün biraz daha yaygınlaştığı, 5-6 sene sonra doruk noktasında olmasının beklendiği ortaya konmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda teknolojinin hızlı gelişimine paralel olarak daha soyut metodların kullanılabilmesi ifade edilmiştir.

Emmungil (2004), genel ağ destekli öğretim ortamının eğitimde araştırma teknikleri konusunda öğrencilerin başarılarına etkisini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, örneklem olarak Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitim Bölümü'nde Eğitim Araştırmaları Teknikleri dersine katılan 24 lisansüstü öğrenci seçilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin ortalama başarıları %68 bulunurken, çalışma kapsamında hazırlanan genel ağ sitesinin konu özetleri bölümü ve test bölümü kullanımı ile öğrencilerin araştırma teknikleri konusundaki başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Güveli (2004) çalışmasında, lise 1. sınıf öğrencilerinin kavram yanılgılarına sıklıkla düştükleri bir matematik konusu olan fonksiyonların öğretimine yönelik ağ tabanlı öğretim materyali hazırlamıştır. Çalışmada öncelikle bütüncü yaklaşım ile fonksiyonlar konusuna yönelik ağ sitesi hazırlanmış, ardından hazırlanan site aracılığıyla 124 öğrenciye ders verilmiştir. Ayrıca, hazırlanan sitenin 36 öğretmen adayı ile 16 öğretmen tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrenci başarıları değerlendirilmiş, fonksiyonlar konusunun öğretiminde ağ tabanlı öğretim

yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tanyeri (2004) araştırmasında, ilköğretim 8. sınıf Fen Bilgisi dersinin “Maddedeki Değişim ve Enerji” ünitesinin Ağ destekli öğretimine yönelik olarak, Gagne’nin Öğretim Modeli’ni temel alan bir öğretim materyali geliştirmiş ve geliştirilen öğretim materyalinin, öğretimsel ve biçimsel yeterliliklerini fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya koymuştur. Araştırmanın verileri, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Eskişehir il merkezine bağlı 9 MLO Okulu’nda görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda hazırlanan ağ destekli öğretim materyalinin Gagne’nin Öğretim Modeli ilkelerini yansıttığı, ağ destekli öğretim için uygun bir pedagojik yapı oluşturduğu ve biçimsel olarak da ağ tasarım ilkelerine uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Gülbahar (2005) tarafından yapılan çalışmada, ağ destekli öğretim ortamında gözlenen bireysel tercihler incelenmiş ve bu tercihlerin ağ destekli öğretim tasarımı açısından etkileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan yüksek lisans dersi için hazırlanmış ağ sitesinde yer alan seçenekler ve öğretim öncesi ve sonrası etkinlikler ile ilgili olarak öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda ağ sitesinde yer alan öğretim öncesi ve sonrası etkinlikler, öğrenciler tarafından yararlı bulunurken, her öğrencinin kendi tercihleri doğrultusunda öğrendiği görülmüştür.

Erdoğan (2005), 2003-2005 yılları arası eğitim-öğretim dönemlerinde Bilgi Üniversitesi e-MBA programında öğrenim gören 127 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, ağ tabanlı öğretimi öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları doğrultusunda değerlendirmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları kişilik, yetenek ve demografik özelliklere göre, akademik başarıları ile ağ tabanlı eğitime yönelik tutumlarının tespit edilmeye çalışıldığı çalışma sonucunda bayan öğrencilerin, erkeklere göre; kamuda çalışanların özel sektörde çalışanlara göre; evden genel ağa bağlananların, işyerinden bağlananlara göre ağ tabanlı eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, günde 5 saat ve üzeri genel ağ kullananların, 2 saat ve daha az kullananlara göre ağ tabanlı eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Tüysüz (2005) yaptığı çalışmada, ilköğretim 7. ve 8. sınıf fen bilgisi programlarında yer alan kimya konuları ile ilgili ağ tabanlı materyaller geliştirmiş ve bu materyallerin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisini incelemiştir. Bu amaçla haftada 3 saat olan dersin 2 saati yüz yüze sınıfta, 1 saati bilgisayar laboratuvarında genel ağa bağlanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda bu yöntemle ders işlemenin geleneksel yöntemle göre öğrencilerin başarıları, fen bilgisi dersi ve genel ağ kullanımına yönelik tutumları üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Şengel (2005) tarafından yapılan çalışmada, fen bilgisi dersinin ağ tabanlı öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden toplam 51 kişi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere tutum testi, akademik başarı testi uygulanmış ve öğrencilerle uygulama bitiminde görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen nitel sonuçlar, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında akademik başarı ve tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Çalışmanın nicel sonuçları ise, öğrencilerin fen bilgisini öğrenmelerinde ağ sitesinde verilen bilgi miktarı, genel ağa giriş, ödevlerin ve sınavların çevrimiçi yapılmasının önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Topçu (2005), yaptığı çalışmada eş zamanlı olmayan ağ tabanlı yöntemlerin kullanımının Fen ve Matematik Öğretim Yöntemleri dersinde öğrencilerin akademik başarısı, zihin-üstü yetileri, bilgisayara ve ağ tabanlı derse karşı tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiş ve çalışmada İlköğretim Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören iki grupta toplam 63 öğretmen adayı yer almıştır. Gruplardan birinde ağ tabanlı dolaylı öğretim, diğerinde ise ağ tabanlı direkt öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir. 14 haftalık uygulama sürecinin sonunda elde edilen verilerden ağ tabanlı dolaylı öğretim yöntemi uygulanan grubun ağ tabanlı direkt öğretim uygulanan gruptan anlamlı oranda daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Çakır (2006) araştırmasında, ilköğretim birinci kademe 4. sınıf Trafik Eğitimi dersinin öğretiminde baskın zekâ türüne dayalı olarak geliştirilen ADE ve Bilgisayar Destekli Eğitimin Trafik Eğitiminde etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada “Trafik Eğitimi Başarı Testi”, “Trafik Eğitimi Tutum Ölçeği”, “Öğrenci Görüş Anketi”, “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Veli Görüşme Formu” uygulanmıştır. Araştırma

sonucunda, Ağ Destekli Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin, Bilgisayar Destekli Öğretim grubunda yer alan öğrencilere göre verilen Trafik Eğitimi dersinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin Ağ Destekli Öğretime yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve yapılan çalışma sonucunda da tutumlarında anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Öğretmen ve velilerin de her iki yönetime ilişkin görüşlerinin olumlu oldu tespit edilmiştir.

Tekin (2007) tarafından yapılan çalışmada, Moodle Ders Yönetimi Bilgi Sistemi (DYBS) ile desteklenen kursların, kursiyerlerin ağ tabanlı öğretime yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deneysel yöntemle yürütülen çalışmada, Kara Kuvvetleri Komutanlığı Muharebe Elektronik ve Bilgi Sistemler Okulunda 2006-2007 eğitim-öğretim yılında açılan temel kurslara katılan 68 kursiyer yer almıştır. Araştırma sonucunda, Moodle DYBS ile desteklenen kursa katılan kursiyerler ile geleneksel yöntem ile düzenlenen kurslara katılan kursiyerlerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı, Moodle DYBS ile desteklenen kursa katılan kursiyerlerin kurs öncesi ağ tabanlı öğretime yönelik tutumları ile kurs sonrası ağ tabanlı öğretime yönelik tutumları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun (2008), çalışmasını 2006-2007 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 190 öğrenci ile gerçekleştirmiş ve 90 öğrenciden oluşan deney grubu ile dersin bir kısmını yüz yüze bir kısmını ise genel ağ sitesi üzerinden olacak şekilde yürütmüştür. Kontrol grubu öğrencileri ile dersin tamamı yüz yüze olacak şekilde işlenmiştir. Çalışma öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları ve derse hazırbulunuşluk düzeyleri ölçülmüş, çalışma sonrasında da dersin hedef davranışlarına erişim düzeyleri ve bilgisayara karşı tutumlarına bakılmıştır. Çalışma sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında derse yönelik başarıları ve bilgisayara karşı tutumları açısından anlamlı bir farkın bulunduğu, deney grubu öğrencilerinin dersin hedef davranışlarına ulaşma ve bilgisayara karşı olumlu tutum geliştirme konularında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pusmaz (2008), ilköğretim ikinci kademe matematik öğretmenlerinin kullanmış oldukları problem çözme süreçlerini araştırarak ağ tabanlı mesleki gelişim çalışmasının

bu sürecin geliştirilmesine etkisini incelemiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim ve mesleki gelişim çalışmalarının ağ tabanlı yapılması hakkındaki düşüncelerini araştırmıştır. Araştırmada öğretmenlere 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ağ tabanlı olarak problem çözme süreci ile ilgili yedi hafta süren bir mesleki gelişim çalışması düzenlenmiştir. Veri toplama araçları olarak ön ve son test, doküman toplama, görüşme ve gözlem yapma yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ağ tabanlı mesleki gelişim çalışması öncesinde öğretmenlerin problem çözümlerini aşamalı bir şekilde yapmadıkları ve problemlerin çözümünde az sayıda strateji kullandıkları tespit edilmiştir. Mesleki gelişim çalışması sonrasında öğretmenler problem çözme aşamalarını daha belirgin bir şekilde uygulamaya başlamışlardır.

Can (2008), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim stratejilerine uygun bir ağ sitesi hazırlamış, ADE'nin öğrencilerin başarılarına etkisini, ders ve bilgisayara yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırma iki ilköğretim okuluna devam eden 76 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulama öncesi başarı testi, ders ve bilgisayar tutum ölçeği sonuçları arasında her iki okuldaki deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uygulama sonunda ise, başarı testi, ders ve bilgisayar tutum ölçeği sonuçlarına göre, deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Döşlü (2009), ortaöğretim 10. sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinde ağ tabanlı portfolyo hazırlama ve ağ tabanlı portfolyo değerlendirme ile ilgili öğrenci görüşlerini almak, ayrıca öğrencilerin e-portfolyo öğretim sürecine yönelik tutumlarını ve ağ tabanlı portfolyo yöntemi kullanımını sonucu başarı durumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim-öğretim yılı, 2.döneminde Adana ili Pozantı ilçesi Şehit Zafer Sabancı Lisesi'nde Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersi alan 4. sınıfta bulunan toplam 77 öğrenci, örneklemini ise araştırma evreni içerisinde kademeli uygun örnekleme metodu kullanılarak seçilen bir sınıftaki 12 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tamamı yapılan ağ tabanlı portfolyo çalışmasını olumlu bulmuşlardır. Yaptıkları çalışmanın zevkli ve eğlenceli olduğunu, çalışmayı çok beğendiklerini belirtmişlerdir. Çalışmada yeni kavramlar öğrendikleri, araştırma yapma ve arkadaşlarından yardım alma ihtiyacı duydukları saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu ağ tabanlı portfolyo çalışmasını sayısal dersler yerine sözel derslerde yapılmasını istemişlerdir. Genel olarak öğrencilerin e-

portfolyo öğretim sürecine yönelik tutumlarının “olumlu” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak cinsiyete göre öğrencilerin e-portfolyo öğretim sürecine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Polat (2009) çalışmasında, ağ destekli öğretim yönteminin Temel Tasarım Eğitimi dersini alan öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. 2006-2007 öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmaya Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencileri arasından seçilen 12’si deney grubunda, 11’i kontrol grubunda olmak üzere 23 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, Temel Tasarım Eğitimi dersinde konuların işlenmesinde ağ destekli öğretim yönteminin öğrencilerin bilgi, beceri ve uygulama başarılarını artırdığı, öğrenilenlerin kalıcılığına olumlu katkıda bulunduğu, uygulanan yöntem ve ders hakkındaki görüşlerinin ise olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Erkan (2009), ağ tabanlı öğrenme yöntemini öğrenci başarısı, teorik bilgisi, motivasyonu ve tutumu yönünden incelemiştir. Çalışmada, ağ tabanlı öğrenme yaklaşımına göre hem ağ destekli öğrenme ortamı tasarlanmış hem de yüz yüze öğrenme ortamı düzenlenmiştir. Araştırma, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Bölümü Mesleki Resim Ana Bilim Dalı ve Seramik Eğitimi Ana Bilim Dalı birinci sınıftaki 20 deney grubu ve 20 kontrol grubu öğrencilerinden oluşan ve “Temel Sanat Eğitimi-II” dersini alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, ağ tabanlı öğrenme yönteminin geleneksel yüz yüze öğrenme yöntemine göre, öğrencilerin akademik başarı puanları ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın ağ tabanlı öğrenme yönteminin geleneksel yüz yüze öğrenme yöntemine göre son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmaya göre ağ tabanlı öğrenme yöntemiyle öğrencilerin bilgiye ulaşma kolaylığı ve bilgi kaynakları zenginliği alanlarında önemli bir rol oynadığı görülmüştür.

Koç (2009) çalışmasında, eğitici öğretmenler ile hizmet içi eğitime katılan yeni işe başlayan İngilizce öğretmenlerinin “İngilizce Öğretim Sertifikası” programının bir parçası olarak yürütülen ağ desteği sistemine ilişkin algılarını araştırmıştır. Araştırmaya “İngilizce Öğretim Sertifikası” programına Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Yabancı Diller Okulu’ndaki İngilizce öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonucunda bazı katılımcılar, dosya sistemini ağ desteğinde kullanılan dosya türlerinin yürütülen

hizmet içi eğitim programıyla örtüşmesi nedeniyle kullanılabilir, ulaşılabilir ve yararlı bulmuşlardır. Ayrıca katılımcılar çevrimiçi etkinlikleri, sınıfta öğrenilenleri hatırlama, gözden geçirme ve videoların nasıl kullanılacağını örneklerle gösterme açısından yararlı bulmuşlardır. Araştırmada son olarak katılımcıların algılarına göre, sınıftaki dersler ile ağ desteği arasındaki bütünleşme bir ölçüde sağlanmış ve gelecekte bazı dersleri çevrimiçi olarak yapmayı istedikleri belirlenmiştir.

Çetin (2009) çalışmasında, sürekli bilgi ihtiyacının olduğu ve teknolojik gelişmelerin yakından takip edilmesi gereken mesleki eğitim kurumlarında kullanılmak üzere ağ destekli bir eğitim sistemi oluşturmuştur. Çalışma alanı olarak, Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersi seçilmiş ve sistem bu ders üzerine oluşturulmuştur. Araştırmada, ADE sistemi ile geleneksel eğitim sistemleri ile ders verilmesinin öğrenci başarısı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, Anadolu Teknik Lisesi'nde öğrenim görmekte olan Bilişim Teknolojileri Bölümü 10. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ADE sisteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin son test başarı puanları ortalamasının, kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Kızılkaya (2009) çalışmasında, ağ tabanlı öğrenme ortamında yansıtıcı düşünme becerilerinin problem çözme üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan iki devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenci sayısı toplam olarak, 86'sı kız 106'sı erkek olmak üzere 202'dir. Araştırma kapsamında, biri yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş diğeri desteklenmemiş olmak üzere iki ağ tabanlı öğrenme ortamı geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerde ağ tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Şimşek (2009) araştırmasında, Modern Fizik Öğretimi dersi için ağ sitesi, forum sayfası, e-posta grubu ve canlı sohbet odası geliştirdiği karma öğrenme yönteminin, fizik öğretmenliği adaylarının bilgisayar, genel ağ ve ağ tabanlı öğretime yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Bu bağlamda Hacettepe Üniversitesi Fizik Eğitimi

Ana Bilim Dalı son sınıf öğrencilerine, öğretim programının dokuzuncu döneminde yer alan Modern Fizik Öğretimi dersi kapsamında karma öğrenme uygulaması yapılmıştır. Çalışma, aynı ölçekler kullanılarak 2007–2008 ve 2008–2009 yıllarında olmak üzere iki kez yapılmıştır. İlk uygulamada çalışma grubu 21 öğrenciden ve ikinci uygulamada ise 29 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, her iki uygulamada da karma öğrenmenin, fizik öğretmenliği adaylarının bilgisayar, genel ağ ve ağ tabanlı öğretime yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Kılıç (2009) çalışmasında, proje tabanlı öğrenmeyi destekleyici bir ortam geliştirmiş ve öğrenci ile öğretmenlerin ortama dair görüşlerini almıştır. Öncelikle proje tabanlı öğrenmeyi destekleyici ağ tabanlı bir ortam geliştirilmiştir. Ortamla ilgili öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınarak ortamda iyileştirme ve düzeltme yapılmıştır. Ortamın son hali www.bizimprojemiz.com adresinde yayınlanmıştır. Daha sonra ortamı kullanan öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Ortamı kullanan 8 ilköğretim öğrencisi ve 5 öğretmene sorular yöneltilmiş ve görüşleri kaydedilmiştir. Araştırma sonunda görüşleri alınan öğrenciler, ortam sayesinde, projelerini daha hızlı bir şekilde duyurabileceklerini, eleştiri alabileceklerini, destek bulabileceklerini ve böylece projelerini geliştirebileceklerini belirtmişler ve ortamı yararlı bulmuşlardır. Öğretmenler ise, ortamın proje tabanlı derslerde, öğrencilerine örnek projeler ve proje geliştirme süreci yönetimi konusunda yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir.

Emmungil (2009) çalışmasında, genel ağ destekli öğretim ortamının lisansüstü öğrenciler için istatistik öğrenimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Eğitimde İstatistik Uygulamaları dersine devam eden 21 yüksek lisans öğrencisi çalışmanın örneklemi olarak seçilmiştir. Katılımcılardan hiç biri daha önce çevirim içi bir derse devam etmemiştir. Çalışmanın sonucunda nicel anlamda genel ağ destekli öğretim ortamının başarıyı olumlu etkilediği gözlenmiştir. Bunun yanında sistemin özellikleri ve kullanılabilirliğiyle ilgili sorularla bireysel görüşmelerde, öğrencilerin sistem ile ilgili olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. Nitel bulguların da böyle bir destek sisteminin gerekliliği yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Biber (2009), genel eğitim sınıfında bulunan kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin ağ ortamında özel bir eğitim desteği almalarını sağlayarak öğrencilerin öğrenme etkinliklerini, zaman ve mekândan bağımsız olarak ve eğitim üniteleri

somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru olacak şekilde, kendi hız ve düzeylerine göre gerçekleştirebilmeleri amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında ayrıca ağ destekli öğrenme uygulamasının, kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, performans düzeyleri, bilgisayara ve fen bilgisine yönelik tutumları üzerindeki etkisini ve ağ destekli öğretimin kaynaştırma eğitiminde özel eğitim desteği olarak uygulanabilirliğini araştırmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları 11'er 7. sınıf öğrencisinden oluşturulmuştur. 10 hafta süren uygulama sonunda özel gereksinimli öğrencilere ağ destekli öğretim yöntemi ile sağlanan özel eğitim desteğinin, bu öğrencilerin akademik başarılarını ve performans düzeylerini artırdığı, bilgisayara ve fene yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca uygulama süresince yapılan gözlemlerde, öğrencilerin fen bilgisi dersini bilgisayarla çalışmaktan zevk aldıkları, uygulama çalışmalarına sürekli katılmaya özen gösterdikleri, böyle bir çalışmaya tekrar katılmaya istekli davrandıkları ve memnuniyetlerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Koçoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, ağ tabanlı yöntemlerden biri olan blogların yabancı dil yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya, Yeditepe Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1. sınıf öğrencilerinden toplam 24 öğrenci katılmıştır. Bir dönemlik İngilizce yazma dersinin normal ders programına ek olarak yürütülen çalışma sonucunda blog kullanımının İngilizce yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin blog kullanımını eğlenceli ve yaratıcı buldukları, daha sonra da blog kullanmaya devam edecekleri belirlenmiştir.

Altıparmak ve Karacak (2010) tarafından yürütülen çalışmada, yapılandırmacı öğretimde teknoloji destekli işbirlikli grup araştırma yöntemlerinin akademik başarı ve tutum üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu doğrultuda İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinde “Genetik Mühendisliği ve Biyoteknoloji” konusu bilgisayar ve ağ tabanlı teknolojiler desteğinde grup araştırması ve tartışma yöntemleri ile öğretilmeye çalışılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, bilgisayar desteğinde araştırma, tartışma, animasyon ve sunumlar gibi interaktif etkinliklerle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik tutumlarında anlamlı bir değişikliğin olmadığı, teknoloji destekli öğretime yönelik tutumları ile akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiği ve geliştiği belirlenmiştir.

Aydede, Kesercioğlu ve Arabacioğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada, yapılandırmacı renmeye dayalı dzenlenen üretim ortamında ilköğretim sekizinci sınıf ğrencilerinin bilgisayar teknolojilerine ynelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, 2007-2008 bahar yarıyılında, İzmir ili Buca ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 24 kontrol grubunda 23 ğrenci olmak üzere toplam 47 ğrenci yer almıştır. Dersler deney grubunda yapılandırmacı renmeye dayalı gerçekleştirilirken, kontrol grubunda ise ğretmen merkezli geleneksel üretime göre dzenlenmiştir. 5 hafta süren çalışma sonucunda deney ve kontrol grubundaki ğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde bilgisayar teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşlerinde değişiklikler olduğu saptanmıştır.

zkan (2010) araştirmasında, ilköğretim ğrencilerinin ağ ortamında fen ve teknoloji dersine ynelik senaryolar kurgulayarak hazırladıkları günceler ve materyallerin akademik başarıları, bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algıları, bilgisayara ve fene ynelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmanın alışma grubunu, 2008–2009 eğitim üretim yılında Aydın il merkezinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören deney ve kontrol gruplarında 29 ğrenci olmak üzere toplam 58 tane 6. sınıf ğrencisi oluşturmuştur. 16 haftalık bir süreçte gerçekleştirilen çalışma sonucunda, deney grubu ğrencilerinin akademik başarıları ve bilgisayara ynelik tutum puanlarında olumlu yönde bir artış belirlenirken, tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenememesine rağmen sayısal değerlerin olumlu yönde arttığı görülmüştür. Bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algısı deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılık oluşturmazken, ADE uygulamalarının öğrencilerin ilgisini çektiği, bilgisayar ve ağ ortamını kullanarak ders işlemekten keyif aldıkları, ağ ortamındaki etkinliklere ve benzer bir çalışmaya tekrar katılma konusunda istekli oldukları gözlenmiştir.

Karagöz (2010) araştirmasında, ağ destekli üretim yönteminin ilköğretim 7. sınıf ğrencilerinin başarısına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisini saptamaya çalışmıştır. 2008- 2009 üretim yılının 2. döneminde Eskişehir Odunpazarı Hacı Feride Koruyucu İlköğretim Okulunda gerçekleştirilen uygulamada 7/A sınıfı deney, 7/B sınıfı kontrol grubu yansız olarak belirlenmiştir. Yapılan denkleştirme ile her iki grupta 28' er ğrenci olmak üzere toplam 56 ğrenci araştırmada yer almıştır. Deney grubuna ağ destekli üretim uygulanmıştır. Kontrol

grubuna ise öğretim programının gerektirdiği uygulamalar devam etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ağ destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının, kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu, tutumlarında ise herhangi bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Çetin (2010) araştırmasında, yapılandırmacı düşüncüyü temel alan “Çoklu Ortam Tasarım Modeli”ne (Hyper Media Design Model) göre tasarlanmış Ağ tabanlı öğretim içeriği hazırlamış ve hazırladığı bu içeriğin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğretme etkinliğine yönelik tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, ağ tabanlı öğretimin gerçekleştirileceği ağ materyalleri ve ilgili ağ sitesinin içeriği hazırlanmış, ikinci aşamada ise hazırlanan Ağ içeriğinin etkililiği deneysel olarak araştırılmıştır. İlgili içerik oluşturulduktan sonra ağ sitesinin eksikliklerini saptamak amacıyla 52 öğretmen ve 118 öğrenci ile bir ara değerlendirme çalışması yapılmıştır. Uygulamada eşitlenmemiş ön test-son test kontrol modeli kullanılmıştır. İlgili ünite 29 kişilik deney grubunda ağ tabanlı öğretim ile 31 kişilik kontrol grubunda ise mevcut öğretim programında yer alan yöntem ve etkinlikler ile işlenmiştir. Araştırma sonucunda, ağ içeriğini değerlendiren örneklem grubunun büyük çoğunluğunun içerikte yer alan materyallerin özellikle görsel ve içerik yönünden yeterli olduğunu düşündükleri tespit edilirken; ağ tabanlı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programında yer alan etkinliklerle dersin işlendiği kontrol grubunun son test puan ortalamalarına göre başarı testinden ve tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur.

Altunçekiç (2010) araştırmasında, ağ destekli probleme dayalı öğrenme ortamı kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve genel ağ kullanımına yönelik tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın deneysel uygulaması, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf B-C şubelerinde öğrenim gören, deney grubunda 30, kontrol grubunda 38 öğrenci olmak üzere toplam 68 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ağ destekli probleme dayalı öğrenme ortamı kullanımının öğrencilerin akademik başarı, problem çözme beceri düzeyi ve genel ağ

kullanımına yönelik tutumlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Yaylak (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde genel ağ tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye ve öğrencilerin sürece yönelik görüşlerini yansıtmaya çalışmıştır. Araştırmada, çalışma grubunu 2009-2010 eğitim öğretim yılında 7. sınıfların 2 şubesinde okuyan 42 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde genel ağ tabanlı öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin uygulandığı deney grubu ve yapılandırmacı öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde genel ağ tabanlı öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde genel ağ tabanlı öğretim yönteminin uygulandığı grupta, öğrencilerin ünite sürecine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ve uygulanan çalışmanın öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmış ve öğrencilerin daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağladığı ortaya konmuştur.

Başal (2011), öğrenme nesnelere ile desteklenmiş ve zenginleştirilmiş ağ tabanlı yabancı dil eğitimi ortamının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada video, ses, sunum, resim ve animasyon gibi çeşitli formatlarda hazırlanmış 6 haftalık ders planına uygun 70 adet öğrenme nesnesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, deney ve iki kontrol grubu olmak üzere toplam 118 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda ağ tabanlı yabancı dil öğretimi uygulanırken, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretimle işlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme nesnelere oluşturulmuş ağ tabanlı öğretimin geleneksel öğretime göre akademik başarı ve kalıcılık açısından daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Bayrak (2011), araştırmasında Fen ve Teknoloji öğretiminde probleme dayalı ağ tabanlı yöntemin öğrencilerin akademik başarılarına, kavramsal anlamalarına ve

bilimsel süreç becerilerine etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. 2009-2010 öğretim yılında gerçekleştirilen çalışma, deney ve kontrol grupları olmak üzere toplam 56 8. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu arasında yer alan öğrencilerin akademik başarı puanları, kavramsal anlama puanları ve bilimsel süreç becerileri açısından anlamlı fark olduğu, deney grubunda yer alan öğrencilerin var olan kavram yanlışlarının giderildiği ortaya konmuştur.

Parlak (2011), ilköğretimde uygulanmaya başlanan ağ destekli MEB vitamin eğitim yazılımının olumlu yanlarının belirlenmesi, eksiklerinin tespit edilmesi, yapılacak yeni çalışmalara kaynak olması bakımından eğitim yazılımının temel uygulayıcıları olan öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin alınması amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, İstanbul ili Pendik ilçesindeki 6 okulda görev yapan 128 öğretmen ve öğrenim gören 285 öğrenci rasgele seçilmiş ve seçilen gruba anketler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, MEB vitamin eğitim yazılımının hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından öğrenci başarısını, derse karşı ilgiyi, katılımı, motivasyonu artırmada, dersi eğlenceli hale getirmede başarılı olduğu ifade edilmiştir. Buna karşın özellikle öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Damlı (2011) çalışmasında, kavramsal değişim yaklaşımına dayalı ağ tabanlı etkileşimli öğretimin üniversite öğrencilerinin kavram yanlışlarını gidermeye etkisini araştırmıştır. Araştırmada 21'i kontrol grubunda, 14'ü deney grubunda olmak üzere toplam 35 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırma sonucunda yapılan değerlendirmede, ön test-son test sonuçları arasındaki farkın çoğunlukla anlamlı çıktığı tespit edilmiştir.

Küçüksüleyman (2011) çalışmasında, Jeoloji Mühendisliği lisans programının temel derslerinden biri olan Optik Mineraloji dersine yönelik bir ADE ortamı tasarlamıştır. Araştırmada 42'si deney grubunda, 42'si kontrol grubunda olmak üzere 84 öğrenci yer almıştır. Araştırmada, Jeoloji Mühendisliği öğretim elemanlarıyla (3) ihtiyacı belirlemeye yönelik; amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiş deney (10) ve kontrol (10) grubuyla ders sürecinin değerlendirilmesine yönelik; Jeoloji Mühendisliği bölümünden üç öğretim elemanı, BÖTE bölümünden üç öğretim elemanı ve deney grubundan amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiş 10 öğrenciyle ADE ortamının

değerlendirilmesine yönelik mülakatlar yapılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunun laboratuvar sınav notları ve deney grubunun ADE ortamında çalışma süreleri kullanılarak, ADE ortamının akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, ADE ortamının öğrenci seviyesine uygun, motive edici, öğretici ve akademik başarıyı artırıcı etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2011) çalışmasında, ağ-tabanlı senkron öğrenme ortamı tasarlayıp geliştirerek öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumlarını ölçmeye çalışmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen adayları, dört hafta boyunca her biri iki saat olan toplam sekiz saatlik ders almışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çevrimiçi senkron öğrenme ortamlarında yaşadıkları deneyimlerin, onların uzaktan eğitime karşı ön test ve son test tutumları arasında istatistiksel olarak olumlu yönde önemli bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tosun (2011) araştırmasında, öğrencilere kendi hızları doğrultusunda tekrar ve alıştırma imkânı sunan ağ-destekli eğitim ortamının, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencilerinin akademik başarıları ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya, 2010–2011 eğitim öğretim yılında Ege Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü 1. sınıf öğrencisi olan 68 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda dersler ADE ile kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerin kullanıldığı eğitim ile işlenmiştir. Araştırma sonucunda her iki gruba verilen eğitimin de öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, deney grubuna verilen WDE'nin, kontrol grubuna verilen geleneksel yöntemlerin kullanıldığı eğitime göre öğrencilerin başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Verilen eğitimlerin kalıcılıkları incelendiğinde ise deney grubuna verilen eğitimin kalıcı iken, kontrol grubuna verilen eğitimin kalıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Olçay (2011) araştırmasında, ağ tabanlı öğretim yönteminin turizm eğitimi alan yükseköğretim öğrencilerinin başarısına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, 2009-2010 akademik yılı güz döneminde 25'i deney grubu, 25'i kontrol grubu olmak üzere toplam 50 yüksekokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmadığı, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın kontrol grubu

öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın kontrol grubu öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

İlhan (2011), ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan 300 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algıları ile sınıf yönetimi beceri algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin ve öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algılarının, sınıf yönetimi becerilerinin tüm alt boyutlarıyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gül ve Yeşilyurt (2011) tarafından yapılan çalışmada, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin bilgisayarlara ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ile fen ve teknoloji dersindeki başarıları üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Kocaeli’de bir ilköğretim okulunun 4. sınıfında öğrenim gören toplam 56 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada dersler, deney grubunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle, kontrol grubunda ise müfredatta belirtilen geleneksel öğretim yöntemi ile uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, grupların bilgisayarlara yönelik sınav tutumları ile başarı testinden elde edilen sınav puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu, fen ve teknoloji dersine yönelik sınav tutum puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak deney grubuna ait tutumlarda olumlu yönde artış olduğu görülmüştür.

Akalan (2012) yaptığı çalışmada, bilgisayar destekli programlı öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek ve öğrenci görüşlerine yansımaları araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011–2012 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Aile ve Tüketici Bilimleri Eğitimi Bölümü 3. sınıf Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersini alan 60 kişilik öğrenci grubu oluşturmuştur. Seçkisiz atama yoluyla belirlenen

gruplardan, 30 kişilik deney grubunda Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinde bilgisayar destekli programlı öğretim yöntemi ve 30 kişilik kontrol grubunda düz anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerinden oluşan geleneksel öğretim yöntemi 7 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin öğretiminde, bilgisayar destekli programlı öğretim yaklaşımının geleneksel öğretim yaklaşımına göre öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı saptanmıştır. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğrencilerin tümü bilgisayar destekli programlı öğretim yönteminin etkililiğini kabul etmiş ve bu yöntemin diğer derslere de uygulanabileceğini belirtmiştir.

Uzunkoca (2012) tarafından yapılan çalışmada, bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel öğretim yöntemleri karşılaştırılmış, bu doğrultuda ilköğretim 7. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları incelenmiştir. 2010-2011 öğretim yılının bahar yarıyılında Şanlıurfa ilindeki Gölcük İlköğretim Okulu'nda yürütülen çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere 7. sınıf öğrencilerinden 30'ar kişilik gruplar yer almıştır. Dersler, deney grubunda bilgisayar destekli, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılarak anlatılmıştır. Araştırma sonucunda ise bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel öğretim yöntemi arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2012) araştırmasında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin ağ tabanlı bir sistemle ölçülmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırma, Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ağ tabanlı ortamların dil öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılabilir olduğu ortaya konmuştur.

Kılıçkaya (2012) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin almış oldukları bilgisayar destekli dil eğitiminin sınıf içi uygulamaları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında, Orta Doğu Teknik Üniversitesinde Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde eğitim gören 35 İngilizce öğretmen adayı ve bu adaylardan daha sonra çeşitli özel ve devlet okullarında öğretmenlik mesleğine başlayan 25 İngilizce öğretmeni yer almıştır. Araştırmada katılımcıların eğitim sırasında ve sonrasında tutulan kayıtlar, okul deneyimi derslerinde hazırlamış

oldukları ders planları, katılımcıların verilen anketler ve katılımcılarla sınıf içi uygulamalarla ilgili yapılan görüşmeler incelendiğinde, almış oldukları eğitimin, çeşitli bilgisayar destekli dil materyallerini ve araçlarını sınıf içinde uygulamalarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Şendurur (2012) yaptığı çalışmada, genel ağ aramalarını destekleyen ağ tabanlı aracın farklı hedef yönelimli öğrencilerin üst-bilişsel becerilerine etkisini araştırmıştır. Üç grubun yer aldığı araştırmada, bir grup ağ tabanlı destek almış, bir grup sadece öğretmen desteği almış ve son grup ise genel ağ aramalarını herhangi bir yardım almadan kendileri gerçekleştirmişlerdir. 76 tane 7. sınıf ilköğretim öğrencisinin katıldığı çalışma sonucunda ağ tabanlı üstbilişsel desteklemenin üst-bilişsel becerileri geliştirdiği ortaya konmuştur. Ağ tabanlı desteklenen grubun izleme, planlama, kontrol ve strateji geliştirme becerilerinde gelişme olduğu da araştırma sonucunda belirlenmiştir.

Öztürk (2013) tarafından yapılan çalışmada, hemşirelik alanında ağ destekli öğretimin bilgi ve beceri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü ve Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde öğrenim gören deney grubunda 59, kontrol grubunda 52 öğrenci olmak üzere toplam 111 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri, dersleri sınıf içinde takrir, soru cevap, tartışma ve demonstrasyon yöntemleri ile işlerken, deney grubu öğrencileri ise, sınıf içi ders anlatımından iki hafta önce, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ağ sitesi aracılığıyla işlemiştir. Araştırma sonucunda yapılan analizler neticesinde, deney grubu öğrencilerinin bilgi ve beceri puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Balkan (2013) araştırmasında bilgisayar destekli öğretimin, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında Ankara ilinde bulunan bir devlet okulunda yapılmış ve araştırmaya, deney grubunda 17 öğrenci ve kontrol grubunda 20 öğrenci olmak üzere toplam 37 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda dersler, MEB Vitamin yazılımı ile bilgisayar destekli işlenirken, kontrol grubunda ise mevcut sınıf ortamında, geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli öğrenim gören deney grubunun akademik

başarısının, geleneksel öğrenim gören kontrol grubunun akademik başarısından daha fazla artış gösterdiği, matematik dersine yönelik tutumlarında ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Özkaya (2013), üstbiliş faaliyetleri ile zenginleştirilmiş genel ağ tabanlı öğretim materyalinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anlamalarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında 125 8. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada iki deney iki kontrol grubu yer almış; deney gruplarından birinde öğrencilere üstbiliş bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla, dokuz hafta süreyle üstbiliş faaliyetleri ile zenginleştirilmiş genel ağ tabanlı öğretim materyali uygulanırken, diğer deney grubundaki öğrencilere sadece üstbilişsel faaliyetler ile zenginleştirilmiş eğitim uygulanmıştır. Kontrol gruplarında yer alan öğrencilere ise var olan normal sürecin devam etmesi sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile genel ağ tabanlı ortamda üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney gruplarının kontrol gruplarına göre, genel ağ ortamında üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubunun da sadece üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundan daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, genel ağ ortamında üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubunun üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile kontrol gruplarına göre tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

2.4.2. Yurt Dışı Kaynak Özetleri

Linn, Bell ve Hsi (1998) araştırmalarında, oluşturdukları ADE ortamının öğrencilerin hayat boyu öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştirlerdir. 18 haftalık sürede gerçekleşen çalışmaya 170 öğrenci katılmıştır. Geleneksel eğitim ortamı ile ağ destekli ortamda gerçekleşen eğitim yöntemlerinin karşılaştırıldığı çalışma sonucunda, her iki eğitim ortamının öğrenmedeki etkisinin eşit olduğu, buna karşın ADE ortamının, öğrencilerin kavramalarında daha fazla katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Leonard ve Guha (2001), geleneksel eğitim yöntemi ve ADE yöntemleri ile aynı dersi alan öğrencilerin uzaktan eğitim ile görüşlerini incelemiştir. Deney grubundaki 20 öğrenci ADE, kontrol grubundaki 20 öğrenci ise geleneksel eğitim ile derslerini takip

etmiştir. Araştırma sonucunda ADE grubunda yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu, ADE'nin geleneksel eğitim yöntemine göre daha zorlayıcı olmasına rağmen, ADE ile dersi takip etmekten memnun olduklarını ve daha iyi bir öğrenme imkânı bulduklarını ifade etmiştir.

Bohley (2002) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin ADE hakkındaki görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. ADE yöntemi ile eğitimlerini sürdüren öğrencilerin görüşlerinin değerlendirildiği çalışma sonucunda, ADE'nin öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Huang (2002) araştırmasında, öğrencilerin ADE'ye karşı tutumlarına etki eden faktörleri incelemiştir. Araştırmada tutuma etki eden faktörler olarak cinsiyet, yaş, ağ destekli eğitim ve genel ağ tecrübesi ile bilgisayar becerileri alınmıştır. Yapılan araştırma neticesinde, öğrencilerin ADE tutumlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı, buna karşın yaş, ADE tecrübesi ve bilgisayar becerisi faktörlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Steen (2002) çalışmasında, ağ tabanlı geometri eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiştir. 31 öğrencinin yer aldığı çalışmada, deney grubunda yer alan öğrenciler ağ tabanlı öğretim etkinlikleri ile ders işlemişlerdir. Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı, buna karşın öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttığı ve akademik başarılarının üst düzeye çıktığı tespit edilmiştir.

Chang (2003) araştırmasında, öğrencilerin bilgi, kaynak, deneyim ve görüşlerini paylaşmalarını sağlayan bir ağ destekli öğrenme ortamını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun araştırmada kullandıkları ADE'nin öğrenmelerine büyük oranda yardımcı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Sheard ve Lynch (2003) araştırmalarında, geliştirdikleri bir ağ sitesi hakkında öğrenci görüşlerini almışlardır. 20 üniversite öğrencisi ile 8 hafta süren çalışma sonucunda öğrenciler, ADE hakkında olumlu görüşler sunmuşlardır. Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin az olduğu çalışmada bu durumun öğrencilerin ADE'ye alışkın olmamalarından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Chang (2003) araştırmasında, öğrenen özellikleri ile ADE arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. 314 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada ağ'ı kullanma

becerisi, kullanma düzeyi, dikkat ve ilgi gibi özelliklerin ADE'ye etki eden unsurlar olduğu, bireysel farklılıklarının ise ADE'ye karşı tutum üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Katz ve Yablon (2003) araştırmalarında, 186 öğrencinin katıldığı İstatistik dersinde ADE ile geleneksel eğitimi karşılaştırmışlar, bu doğrultuda iki farklı eğitim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, deney grubunda ADE, kontrol grubunda ise geleneksel eğitim ile dersler gerçekleştirilmiştir. 60 saat süren uygulama sonucunda deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı ve tutum açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Yang ve Liu (2004) çalışmalarında, ADE'nin mesleki gelişim üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Daha önce ağ destekli mesleki gelişim çalışmasına katılmayan 128 matematik öğretmeninin katıldığı çalışma 15 hafta sürmüştür. Öğretmenlere uygulama için hazırlanan ağ sayfası aracılığıyla çeşitli bilgiler aktarılmıştır. Ayrıca, öğretmenler ağ sayfası ile matematik eğitimi konusunda tartışmalar gerçekleştirimişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenler, uygulamayı olumlu bulduklarını, uygulama ile alan bilgilerinin arttığını, uygulamanın mesleki gelişimleri açısından kendilerine olumlu katkı sağladığını ifade etmişler ve geleneksel yöntemlerle yapılan mesleki gelişim çalışmalarının yerine ağ destekli yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ADE'nin kendilerine olumlu yönde kazançlar sağladığını, kendi bilgilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir.

Frederickson, Reed ve Clifford (2005) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü düzeyinde istatistik dersinde ağ destekli öğrenme ile geleneksel öğretimin etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırmada, bu iki yöntemin öğrencilerin bilgi ve kaygı düzeyleri ile yeterlik ve dersten memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ağ destekli öğrenme grubunun başarısının geleneksel öğrenme grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda geleneksel öğrenme grubunun yeterlik ve dersten memnuniyet düzeylerinin ağ destekli öğrenme grubuna göre yüksek olduğu, uygulama sonrasında ağ destekli öğrenme grubunun kaygı düzeyinin uygulamadan sonra artarken, geleneksel öğrenme grubunun kaygı düzeyinin ise azaldığı tespit edilmiştir.

Hauck (2006), çevrimiçi eğitim ile geleneksel eğitimi karşılaştırdığı çalışmada bu iki eğitim yönteminin önlisans öğrencilerinin başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, çevrimiçi eğitim ve geleneksel eğitim ile öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Charlson (2006), çevrimiçi ve geleneksel eğitim yöntemleri arasında derse yönelik başarı ve dersten memnuniyet dereceleri açısından anlamlı fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, çevrimiçi eğitim yöntemi ile ders gören deney grubu ile geleneksel eğitim yöntemine göre ders gören kontrol grubunun derse yönelik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, öğrencilerin dersten memnuniyet düzeyleri üzerinde ise kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir.

Ware (2006) çalışmasında, ADE ve geleneksel eğitim yöntemleri ile ders gören üniversite öğrencilerinin ve bu yöntemlerle eğitim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ile ilgili beklentilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, ADE'nin, öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilmesine daha uygun olduğu ve öğrencilerin bu yöntemle eğitim almaktan memnun oldukları belirlenmiştir.

Wang (2010) çalışmasında, öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde ADE ortamının etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, ADE ortamının öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu, öğrencilerin bu ortamda daha özerk davrandıkları saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ADE ortamlarında daha fazla sorumluluk aldıkları tespit edilmiştir.

Salyers, Carter, Barrett ve Williams (2010) araştırmalarında, öğrenci ve öğretmenlerin ağ ortamında gerçekleştirilen derslere ilişkin algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın katılımcıları, öğretmen ve öğrenciler olmak üzere toplam 37 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda, ağ destekli ortamın öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve yaratıcılığı geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Chen ve Zhang (2010) araştırmalarında, ağ destekli ortamın öğrencilerin tutumları ve dinlediklerini anlama başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, ağ destekli yöntem ile eğitim yapan öğrenciler ile geleneksel eğitimi sürdüren öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, buna karşın ADE yöntemini kullanan öğrencilerin daha fazla güdülendikleri ve olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

ADE ile ilgili Türkiye’de ve diğere ÷lkelerde yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla ADE’nin geleneksel eğitim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin çeşitli alt disiplinlerinde ve çeşitli öğretim kademelerinde ADE ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrenenlerin akademik başarı, tutum ve çeşitli beceriler üzerinde etkili olduğu gör÷lmektedir. Pek çok disiplinde yapılan çalışmalara karşın Türkçe eğitimi alanında bu öğretim yöntemine ilişkin çalışmalar çok azdır. Bu açıdan üzerinde çok az çalışmaya rastlanan Türkçe eğitiminde ADE uygulamalarına ve bu uygulamaların sonuçlarının alınmasına ihtiyaç olduğu açıktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

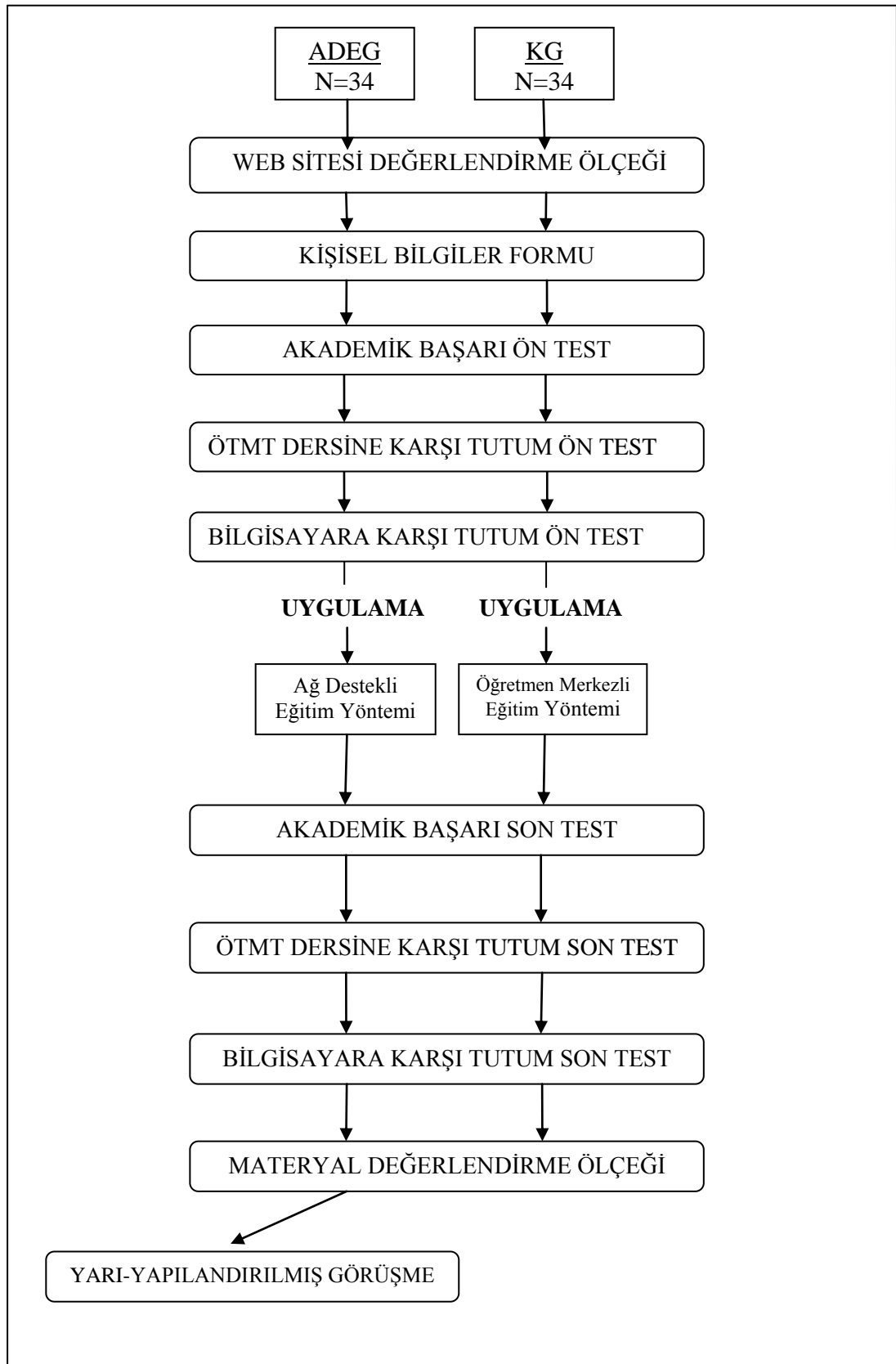
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, değişkenler, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan deneysel süreç ve elde edilen verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ADE'nin; Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına, ÖTMT dersi ile bilgisayara karşı tutumlarına ve ders sonunda hazırladıkları materyallerdeki başarılarına olan etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, rasgele (random) seçilmiş gruplarda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma (quasi-experimental designs) modelindedir. Bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 2009, 97). Bu modelde temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, 187). Özellikle eğitimde öğretim materyalleri, yöntemleri ve tekniklerinin etkisini belirleyebilmek amacıyla yarı deneysel araştırma desenine başvurmak uygun olmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010, 22).

Araştırmada izlenen deneysel süreç Şekil 3.1'de verilmektedir.



Şekil 3.1. Araştırmada izlenen deneysel süreç.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim bahar yarısında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nün 2. sınıfında öğrenim gören farklı iki şubedeki toplam 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada yansız atama ile oluşturulmuş iki grup yer almaktadır. Gruplardan biri yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ağ destekli eğitim grubu (ADEG, n=34) ve diğeri ise öğretmen merkezli eğitim yönteminin uygulandığı kontrol Grubu (KG, n=34) olarak belirlenmiştir.

3.3. Değişkenler

Araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenler aşağıda verilmektedir.

3.3.1. Bağımsız Değişkenler

Uygulama sırasında kullanılan ADE yöntemi ile öğretmen merkezli eğitim yöntemi çalışmanın bağımsız değişkenleridir.

3.3.2. Bağımlı Değişkenler

Öğretmen adaylarının ÖTMT dersinde uygulanan Akademik Başarı Testi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Tutum Ölçeği, Bilgisayar Tutum Ölçeği ve Materyal Değerlendirme Ölçeği'nden elde ettikleri başarı puanları ile ADE'ye ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, bu çalışmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda verilmektedir:

1. Kişisel Bilgiler Formu (KBF)
2. Eğitsel Web Sitesi Değerlendirme Ölçeği (EWSDÖ)
3. Akademik Başarı Testi (ABT)

4. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Tutum Ölçeği (ÖTMTDTÖ)
5. Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ)
6. Materyal Değerlendirme Ölçeği (MDÖ)
7. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)

3.4.1. Kişisel Bilgiler Formu (KBF)

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgileri ile bilgisayar ve genel ağ kullanma durumlarını ortaya koyabilmek amacıyla Kişisel Bilgiler Formu (KBF) hazırlanmıştır. KBF’de öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, anne-baba öğretim durumları, bilgisayar sahipliği, bilgisayar kullanma durumları ve genel ağı kullanma amaçlarının sorulduğu toplam 10 soru yer almaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan KBF, araştırmanın amacına uygun olarak çalışmaya başlamadan önce öğretmen adaylarına uygulanmıştır. KBF, EK-1’de verilmektedir.

3.4.2. Eğitsel Web Sitesi Değerlendirme Ölçeği (EWSDÖ)

Araştırmada kullanılmak üzere ÖTMT dersine yönelik hazırlanan ağ sitesinin kullanılabilirliğini tespit etmek amacıyla Eğitsel Web Sitesi Değerlendirme Ölçeği (EWSDÖ) kullanılmıştır. Ateş (2013) tarafından geliştirilen EWSDÖ’de toplam 41 madde yer almaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle, 43 maddelik aday ölçek formu hazırlanmıştır. Ardından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde uzman olan 10 kişinin görüşü alınmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde ise ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) 0.90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için ise yansız atama ile seçilen bir ağ sitesi altı uzman aracılığıyla değerlendirilmiştir. Uzmanların değerlendirmelerinin ardından ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış ve 0.90 olarak tespit edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda Eğitsel Web Sitesi Değerlendirme Ölçeği’nin nihai hali 41 maddeden oluşmuştur. Ölçekte yer alan maddeler, 0 ile 4 arasında (0: 0 puan/Gözlenmedi, 1: 1 puan/Zayıf, 2: 2 puan/Orta, 3: 3 Puan/İyi, 4: 4 Puan/Çok iyi) puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 164’tür. EWSDÖ, 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar ve alt boyutlarda yer alan madde sayıları şu şekildedir:

1. Hedefler (4)
2. İçerik (8)
3. Öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme (7)
4. Tasarım ve görsel bileşenler (4)
5. Yönlendirme ve kullanım kolaylığı (6)
6. Gizlilik ve güvenlik (4)
7. Teknik özellikler (8)

EWSDO, EK-2’de verilmektedir.

3.4.3. Akademik Başarı Testi (ABT)

Başarı testleri, bireylerin bir eğitim süreci içinde ne kadar öğrendiklerini ölçen testlerdir. Bireylerin geçmişte ne kadar öğrendiklerini ortaya çıkarmak için bir öğretim döneminin başında ve sonunda uygulanabilir (Karaca, 2008, 9). Bu amaçla araştırmada, öğretmen adaylarının belirlenen ders ile ilgili akademik başarılarını tespit etmek amacıyla Akademik Başarı Testi (ABT) hazırlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle ÖTMT dersinin kazanımları araştırılmış ve araştırmacı tarafından kazanım tablosu (EK-3) hazırlanmıştır. Bu kazanımlar doğrultusunda 45 maddeden oluşan akademik başarı testinin denemelik formu hazırlanmıştır. Testte yer alan soruların kapsam geçerliğinin tespiti amacıyla üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan akademik başarı testi için pilot uygulama yapılmış, bu doğrultuda oluşturulan test 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören ve uygulama öncesinde ÖTMT dersini almış 124 öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapılan uygulama neticesinde, testte yer alan sorular üzerinde madde analizi yapılmıştır. Yapılan analizle madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. ABT’nin deneme formunda yer alan soruların madde ayırt edicilik indeksine ilişkin veriler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Akademik Başarı Testi Madde Analizi

Testte Yer Alan Madde	Madde Ayırt Edicilik indeksi	Testte Yer Alan Madde	Madde Ayırt Edicilik indeksi
Soru 1	,125	Soru 24	,054
Soru 2	,483	Soru 25	,333
Soru 3	-,045	Soru 26	-,158
Soru 4	,648	Soru 27	,542
Soru 5	,628	Soru 28	,484
Soru 6	,010	Soru 29	,192
Soru 7	,168	Soru 30	,707
Soru 8	,520	Soru 31	,125
Soru 9	,783	Soru 32	,399
Soru 10	,357	Soru 33	,037
Soru 11	,151	Soru 34	,192
Soru 12	,296	Soru 35	,455
Soru 13	,637	Soru 36	,608
Soru 14	,452	Soru 37	-,194
Soru 15	,072	Soru 38	-,030
Soru 16	,107	Soru 39	,700
Soru 17	,358	Soru 40	,635
Soru 18	,186	Soru 41	,119
Soru 19	,117	Soru 42	,559
Soru 20	,235	Soru 43	,546
Soru 21	,183	Soru 44	,295
Soru 22	,600	Soru 45	,166
Soru 23	,303		

Madde ayırt edicilik indeksi, aşağıda verilen sınırlara göre değerlendirilmelidir (Büyüköztürk vd., 2009, 122):

- $\geq .40$ ise, madde çok iyi
- .30 ile .39 arasında ise madde düzeltme yapmadan ölçekte tutulabilir. İyi madde.
- .20 ile .29 arasında ise maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir.
- $< .20$ ise madde testten çıkartılmalı ya da bütünüyle gözden geçirilmelidir.

Yapılan analiz neticesinde; 1, 3, 6, 7, 11, 15, 16, 18, 19, 21, 24, 26, 29, 31, 33, 34, 37, 38, 41 ve 45. sorular madde ayırt edicilik indeks değerlerinin düşüklüğü

nedeniyle testten çıkarılmışlardır. Ayırt edicilik indeksi düşük 20 maddenin testten çıkarılmasıyla oluşan 25 madde, araştırmada kullanılan ABT’yi oluşturmuştur.

Hazırlanan ABT’nin güvenilirliği için ise Kuder Richardson (KR-20) güvenilirlik analizi yapılmış ve analiz sonucunda KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.874 olarak tespit edilmiştir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olması gerekirken, bireyleri seçme ve sınıflandırmada kullanılan testlerin güvenilirlik katsayılarının çok daha yüksek olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010, 171). Bu doğrultuda, tespit edilen 0.874 değerinin ABT için güvenilir olduğu anlamına geldiği ifade edilebilir. Uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise son test olarak kullanılan ABT, EK-3’de verilmektedir.

3.4.4. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Tutum Ölçeği (ÖTMTDTÖ)

Tutum, “bireyin çevresinde bulunan nesne, olay ya da durumlara karşı zihninde yer alan bilgilere, önceki yaşantılarına bağlı tecrübelerine ve durum ya da olay ile ilgili sahip olduğu değer yargılarına bağlı olarak davranış öncesi göstermiş olduğu ön eğilimdir” (Uğurel, 2009). Bir bireyin, bir nesne ya da duruma ilişkin tutumunun ne olduğunun bilinmesi, o bireyin ilgili nesne ya da duruma karşı davranışının ne olacağının bilinmesi açısından önemlidir (Üstüner, Tekin, Yavuz ve Keçeli, 2006). Bu doğrultuda, araştırmada öğretmen adaylarının ÖTMT dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Tutum Ölçeği (ÖTMTDTÖ) kullanılmıştır. ÖTMTDTÖ, Likert tipi bir ölçektir. Ölçek derecelemesi ise şu şekilde yapılmıştır: Olumlu cümlelerin cevapları “Kesinlikle Katılmıyorum: 1”, “Katılmıyorum: 2”, “Kararsızım: 3”, “Katılıyorum: 4” ve “Kesinlikle Katılıyorum: 5”tir. Ölçekte belirlenen olumsuz cümlelerin cevapları ise “Kesinlikle Katılıyorum: 1” den “Kesinlikle Katılmıyorum: 5”e, “Katılıyorum: 2” den “Katılmıyorum: 4”e doğru ters yönde kodlanarak yapılmıştır.

ÖTMTDTÖ’nün geliştirilmesi aşamasında öncelikle, madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulması aşamasında, ÖTMT dersi ile ilgili alanyazın taraması yapılmış, ayrıca çeşitli derslere yönelik hazırlanan tutum ölçekleri incelenmiştir. Alanyazın taraması neticesinde tutumla ilgili madde yazımına geçilmiş ve toplam 38 maddeden oluşan bir ön deneme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan

maddeler, Eğitim Bilimleri alanında görev yapan iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve alınan dönütlerle madde sayısı 32'ye düşürülmüştür. Maddelerin imla ve noktalama açısından incelenmesinin ardından ise, ölçek, ölçme ve değerlendirme konusunda uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Ardından, uzman görüşleri neticesinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçekte yer alan maddeler, çalışmanın amacına uygunluğu ve kapsam geçerliği açısından değerlendirilmiştir.

Hazırlanan ölçek için ön deneme uygulaması yapılmış ve bu kapsamda ÖTMT dersini almış toplam 142 öğretmen adayı üzerinde ölçek uygulanmıştır. Uygulama sonrasında ise geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında ilk aşama olarak ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen verilerin örneklem grubuna uygunluğuna bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Araştırmada analiz sonuçlarına göre; Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.76 bulunmuştur. Bartlett testi sonucu 2235,247 olarak tespit edilmiştir. Bartlett testi 0,001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Faktör yükleri düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için ise Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.859 olarak tespit edilmiştir. Bütün bu işlemlerden sonra 21 maddelik nihai ölçek belirlenmiştir. ÖTMTDTÖ, EK-4'te verilmektedir.

3.4.5. Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ)

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarını tespit etmek amacıyla Loyd ve Gressard (1984) tarafından geliştirilen ve Berberoğlu ve Çalikoğlu (1991) tarafından Türkçeye çevrilen Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ) kullanılmıştır. BTÖ, 4 boyuttan oluşan öğrenci tutumlarını belirlemektedir. BTÖ'de bilgisayar korkusu (10 madde), bilgisayardan hoşlanma (10 madde), bilgisayar kullanmada kendine güven (10 madde) ve bilgisayarın kullanılabilirliği (10 madde) olmak üzere toplam 40 madde yer almaktadır. Likert tipi bir ölçek olan BTÖ'nün ölçek derecelendirmesi “Kesinlikle Katılıyorum: 5”, “Katılıyorum: 4”, “Kararsızım: 3”, “Katılmıyorum: 2”, ve “Kesinlikle Katılmıyorum: 1” dir. Olumsuz maddelerde ölçek puanlaması tersine dönmekte ve ölçek “Kesinlikle Katılıyorum: 1” den “Kesinlikle

Katılmıyorum: 5’e, “Katılıyorum: 2” den “Katılmıyorum: 4’e” şeklinde puanlanmaktadır.

BTÖ’nün geliştirilmesi aşamasında ölçek öncelikle iki İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiş, ardından iki ayrı kişi tarafından tekrar İngilizce’ye çevrilmiştir. Üzerinde düzeltmeler yapılan ve kullanıma hazır hale gelen ölçek, Ankara, Bilkent ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde öğrenim gören toplam 282 öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonrasında yapılan analiz neticesinde ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.90 olarak tespit edilmiştir. BTÖ, EK-5’de verilmektedir.

3.4.6. Materyal Değerlendirme Ölçeği (MDÖ)

Araştırmada, öğretmen adaylarının uygulama sonrasında hazırladıkları 3 boyutlu materyalleri değerlendirmek amacıyla Ünsal (2011) tarafından geliştirilen dereceli puan anahtarı kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi açısından öncelikle, değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler üç boyutlu nesnelere sahip olması gereken nitelikler, değerlendirme raporunda olması gereken nitelikler ve ödevin teslim süreci ile ilgili nitelikler olmak üzere üç temel başlık altında ele alınmıştır. Bunların yanı sıra, üç boyutlu nesnelere nitelikleriyle ilgili olarak 13 alt kategori altında 30, değerlendirme raporunda olması gereken niteliklerle ilgili olarak 12 alt kategori altında 25 ve teslim süreci ile ilgili olarak da 3 ölçüt tanımlaması geliştirilmiştir. Ölçeğin puanlama stratejisinde ise analitik puanlama stratejisi izlenmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 32’dir. Ölçeğin yüzlük sisteme uyarlama formülü ise şu şekildedir: ölçekten alınan puan x 3,125. MDÖ, EK-6’da verilmektedir.

3.4.7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)

Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının ADE ile ilgili olumlu ya da olumsuz düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla bu yöntemin uygulandığı ADEG’de yer alan öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu yöntem, tam yapılandırılmış görüşmeler kadar sınırlı ve yapılandırılmamış görüşmeler kadar serbest değildir, bu iki uç arasında yer alır (Karasar, 2009, 168). Araştırmacıya esneklik

sağlaması açısından bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Görüşme soruları, ADE ile öğrenim gören öğretmen adaylarının uygulama hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme soruları 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme formu, EK-7’de verilmektedir.

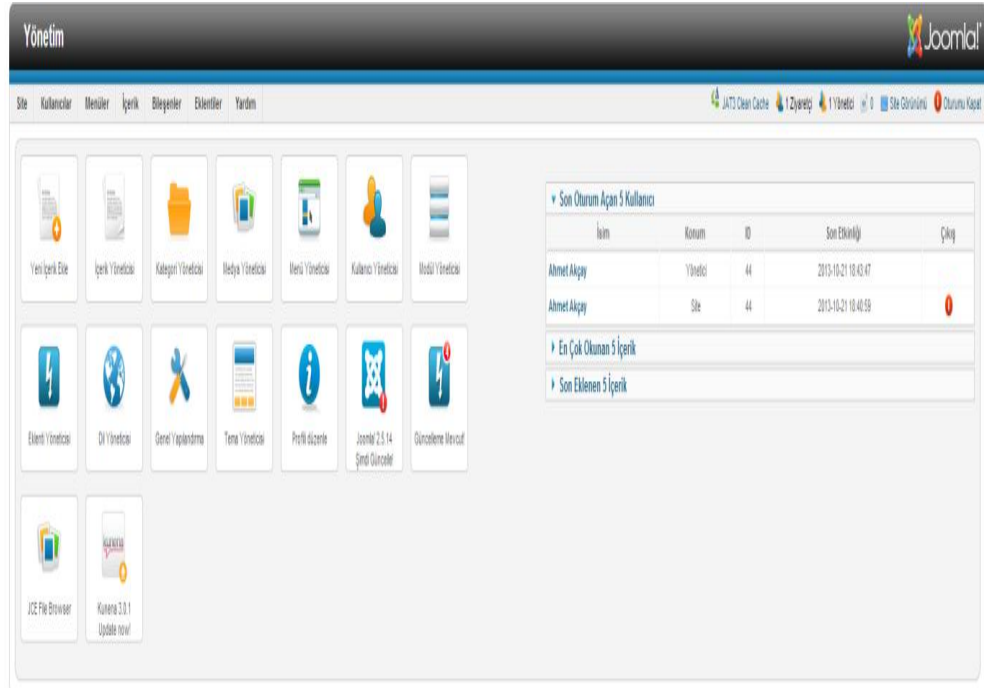
3.5. Süreç

Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı Türkçe Öğretmenliği Bölümü örgün öğretim 2. sınıflarının ÖTMT dersinde yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adayları, uygulama ile ilgili bilgilendirilmişlerdir. Bu kapsamda öğretmen adaylarına ÖTMT dersinin içeriğinin, amacının, haftalık konularının ve kaynaklarının yer aldığı “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi İzlenesi” (EK-8) verilmiştir. ADEG’de yer alan öğretmen adaylarına derste kullanılacak öğretim materyali (ağ sitesi) tanıtılmış ve ÖTMT dersinde işlenecek konular ve etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. ADEG’de yer alan öğretmen adaylarına, ağ sitesine girişte kullanmaları için birer kullanıcı adı ve şifre verilmiş, uygulama sürecinde ağ sitesini bu bilgilerle sürdürmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının ders dışı vakitlerinde de bu bilgilerle ağ sitesini kullanarak öğrenim faaliyetlerine devam etmelerine olanak sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan ağ sitesinin taslak hali 2011-2012 eğitim-öğretim döneminde ÖTMT dersinde kullanılmıştır. Yapılan pilot uygulamada iki grup oluşturulmuş; deney grubunda sitenin taslak hali bilgisayar ve projeksiyon cihazı aracılığıyla tahtaya yansıtılmıştır. Haftalık konuların paylaşımında ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde ağ 2.0 araçları, sosyal medya araçları ve e-posta araçları kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise öğretmen merkezli eğitim yöntemi ile ders işlenmiştir. Pilot uygulama sonrasında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Gelen dönütlerle site üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak uzman görüşüne sunulmuştur. EWSDÖ aracılığıyla ağ sitesinin, 2’si Eğitim Bilimleri, 2’si Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve 1’i Türkçe eğitimi alanlarında uzman olan 5 kişi tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Uzman görüşleri ile site üzerinde gerekli değişiklikler yapılmış ve ağ sitesi hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada kullanılacak ağ sitesi için www.otvmt.com alan adı satın alınmış ve site bu alan adında yayınına başlamıştır. Kullanıcıların siteye kolay erişmesi ve zorluk yaşamadan kullanabilmeleri için site tasarımında sadeliğe ve kolay erişilebilirliğe dikkat edilmiştir. Ağ sitesine, kullanıcı adı ve şifresi kullanılarak güvenlik doğrulaması ile erişilebilmektedir. Sitenin bu özelliğiyle dersi almayan öğretmen adaylarına şifre koruması ile site kapatılmış ve öğretmen adaylarının siteyi kullanma istatistikleri tutulmuştur. Öğretmen adayları siteyi kullanmak için öncelikle üye olmuşlardır. Üye olmak için öğretmen adayları kendilerinden istenen bilgileri (isim, kullanıcı adı, şifre, e-posta bilgileri vs.) girmek zorundadır.

Şekil 3.2. Kullanıcı kayıt işlemi ekranına ait ekran görüntüsü.

Üyelik için gerekli bilgilerin girilmesinin ardından araştırmacının kullanmış olduğu yönetici paneline gelen bu bilgiler incelenmiş ve kullanıcı adları araştırmacı tarafından onaylanmıştır.



Şekil 3.3. Yönetici paneline ait ekran görüntüsü

Yönetici sayfasında kullanıcıların adları, kendilerine verilen Id numaraları, kayıt tarihleri, e-posta adresleri gibi bilgiler yer almaktadır. Bu sayfada, kullanıcıların siteyi son ziyaret tarih ve saatleri de görülmektedir.

İsim	Kullanıcı Adı	Etkin	Etkinleştirme	Kullanıcı Grupları	E-Posta	Son Ziyareti	Kayıt Tarihi	ID
abulkahtar	kahtar	✓	✓	Registered	crazy-man474@gmail.com	2013-05-21 10:25:27	2013-03-12 11:25:28	57
Ahmet Akçay	ahmetakçay	✓	✓	Super Users	turkiyog_25@hotmail.com	2013-11-08 12:45:49	2013-03-11 02:08:22	44
ali	ali	✓	✓	Registered	aalim_046@hotmail.com	2013-05-28 16:08:23	2013-03-12 11:25:22	56
ali	kenan	✓	✓	Registered	hakan-demir04@hotmail.com	2013-05-28 17:54:57	2013-03-12 11:32:24	75
arife	azim	✓	✓	Registered	arife_ayfer03@hotmail.com	2013-05-21 10:23:23	2013-03-12 11:27:37	63
bayram demir	bayram06	✓	✓	Registered	nedenkardelen@hotmail.com	2013-06-07 10:13:52	2013-03-12 11:29:13	65
benazir	benazir	✓	✓	Registered	bnz_13@hotmail.com	2013-05-28 10:02:04	2013-03-12 11:40:01	79
bişar	bişar	✓	✓	Registered	esir_nuh@windowslive.com	2013-05-27 16:07:43	2013-03-12 11:30:33	72
deniz	deniz	✓	✓	Registered	sevmekek-sevmekek-33@hotmail.com	2013-05-28 14:02:37	2013-03-12 11:24:20	53
Eda TANŞIR	tanşir	✓	✓	Registered	eda.tansir@hotmail.com	2013-05-29 09:43:07	2013-03-12 11:29:36	69
ercan ablak	derfil_fuzuli	✓	✓	Registered	derfil_fuzuli@hotmail.com	2013-05-28 16:59:53	2013-03-12 11:29:17	66
Erdal ACAR	ACAR	✓	✓	Registered	maqsad.laqlay@hotmail.com	2013-05-28 11:35:56	2013-03-12 11:22:18	48
erhan	erhandrsn	✓	✓	Registered	seretrensisa@hotmail.com	2013-06-02 13:54:23	2013-03-12 11:23:35	51
fatih	fahmederdan	✓	✓	Registered	hayalibi_03@hotmail.com	2013-07-03 20:16:41	2013-03-12 11:23:48	52
halil kızıl	halil kızıl	✓	✓	Registered	halil-gs-32@hotmail.com	2013-05-28 18:08:19	2013-03-12 11:26:48	60
hanif	hanif	✓	✓	Registered	azadi-0404@hotmail.com	2013-05-28 11:28:59	2013-03-13 11:08:26	80

Şekil 3.4. Yönetici panelinde kullanıcılar sayfasına ait ekran görüntüsü

Üyelik işlemlerinin tamamlanmasının ardından öğretmen adayları, kullanıcı adları ve şifrelerini kullanarak ağ sitesine giriş yapma ve ağ sitesini görüntüleme imkânını elde etmişlerdir.



Şekil 3.5. Kullanıcı giriş ekranına ait ekran görüntüsü

Kullanıcı adı ve şifreleri ile giriş yapan öğretmen adayları öncelikle ana sayfa ile karşılaşmaktadırlar. Ana sayfada dersin amaç ve içeriği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.



Şekil 3.6. Site ana sayfasına ait ekran görüntüsü

Araştırmada kullanılan sitede yer alan menüler şu şekildedir:

• *Ders Konuları:* Bu bölümde, ÖTMT dersinin 14 haftalık konuları yer almaktadır. Öğretmen adayları ilgili haftanın konusu ile ilgili sayfayı açarak o konudaki bilgilere buradan ulaşmaktadır. Öğretmen adayları, bu bölümdeki konulara ait bağlantılara tıkladıklarında karşılığında konuyla ilgili resim, şekil, açıklamaların yer aldığı metinler çıkmaktadır. Bu sayfada öğretmen adayları istedikleri konu başlığını inceleyebilmekte ve istediği konu başlığına geçebilmektedir. Konuların yer aldığı ana sayfadan o konunun kaç kez okunduğuna ilişkin bilgi “gösterim” başlığı altında gösterilmektedir.

Hafta	Başlık	Gösterim
1. HAFTA	Bilgi Toplumu, Teknoloji ve Eğitim	114
2. HAFTA	Eğitim	122
3. HAFTA	Öğretim	112
4. HAFTA	Öğretim Programı	128
5. HAFTA	Öğrenme	102
6. HAFTA	Bilim	103
7. HAFTA	Teknoloji	163
8. HAFTA	Eğitim Teknolojisi	226
9. HAFTA	Eğitim Teknolojisinin Temel İlkeleri	146
10. HAFTA	Eğitim Teknolojisinin Yararları	117
11. HAFTA	Öğretim Teknolojisi	128
12. HAFTA	Öğretim Teknolojisinin Önemi	133
13. HAFTA	Öğretim Tasarım ve Teknolojisi	116
14. HAFTA	İLETİŞİM	132
	İletişim Süreci	175
	İletişim Sürecinin Öğeleri	147
	İletişim Sürecinin Gerçekleşmesi	226
	Kaynak	142
	Kanal (Materyal)	145
	Alıcı	144
	Geribildirim (Dönüt)	149

Şekil 3.7. Ders konuları sayfasındaki 1. hafta konularına ait ekran görüntüsü

• *Kaynaklar:* Bu bölümde ÖTMT dersinde kullanılacak ve öğretmen adaylarına yardımcı olabilecek basılı kaynaklar yer almaktadır.



Şekil 3.8. Kaynaklar sayfasına ait ekran görüntüsü

- *Yardım:* Bu bölümde site haritası yer almaktadır. Öğretmen adayları bu bölümde sitede yer alan konu başlıklarını ve aradığı konunun hangi konu başlığında yer aldığını görebilmektedir.



Şekil 3.9. Yardım sayfasına ait ekran görüntüsü

- *Öğretim Elemanı:* Bu sayfada sitenin amacı, araştırmayı yürüten araştırmacı ve araştırmacının iletişim bilgileri yer almaktadır.



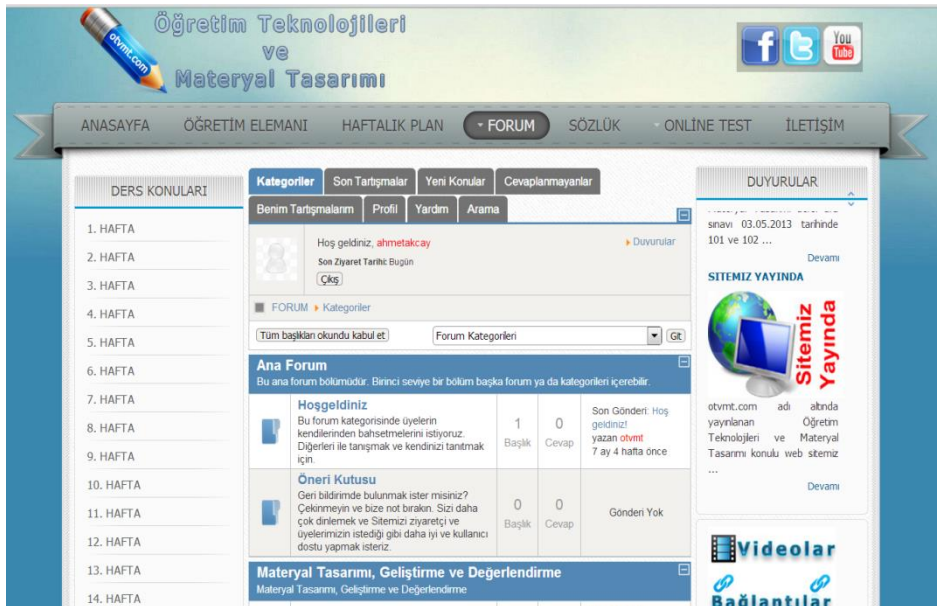
Şekil 3.10. Öğretim elemanı sayfasına ait ekran görüntüsü

- *Haftalık konular:* Bu bölümde, dersin konularını gösteren haftalık plan yer almaktadır.



Şekil 3.11. Haftalık plan sayfasına ait ekran görüntüsü

- **Forum:** Bu bölümde öğretmen adaylarına tartışabilecekleri, ders dışı zamanlarda birbirleri ile iletişimlerini sürdürebilecekleri, bilgi ve belge paylaşımında bulunabilecekleri bir ortam sağlanmıştır. Bu ortamda, öğretmen adayları, tartışma başlığı açabilmekte, açılan başlıklara yorum yapabilmekte ve paylaşımında bulunabilmektedir. Forum bölümü, ana forum bölümü (öneri kutusu), materyal tasarımı, geliştirme ve değerlendirme, Türkçe öğretimi (Türkçe öğretimi materyalleri, Türkçe öğretiminde teknoloji, Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme) başlıklarından oluşmaktadır. Ayrıca forum bölümünde, “kimler çevrimiçi” başlığı altında çevrimiçi olan kullanıcılar belirtilmektedir.



Şekil 3.12. Forum sayfasına ait ekran görüntüsü

- **Sözlük:** Öğretmen adaylarının ÖTMT dersinde karşılaşılabilecekleri kelime ve kavramları anlamalarına yardımcı olabilmesi amacıyla sözlük hazırlanmıştır. Sözlükte yer alan kelimeler, ağ üzerinde bulunan “eğitim terimleri sözlükleri” aracılığıyla oluşturulmuştur.

Şekil 3.13. Sözlük sayfasına ait ekran görüntüsü

- *Online Test:* Bu bölümde, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde kendilerini sınamaları amacıyla çevrimiçi test hazırlanmıştır. Hazırlanan testlerde 20 soruya yer verilmiştir. Her sorunun çözümü için 1'er dakika süre tanınırken, istenilen sorunun atlanmasına da imkan verilmektedir.

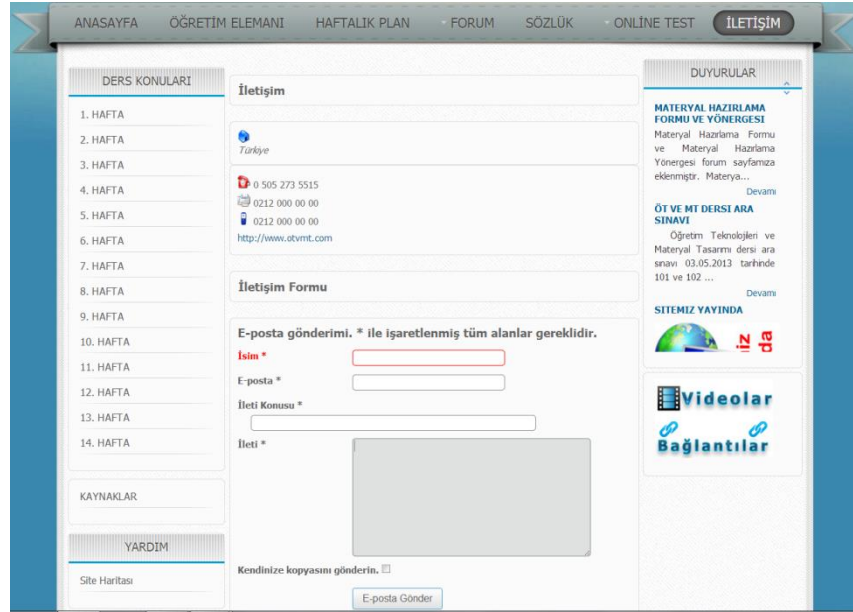
Şekil 3.14. Online test sayfasına ait ekran görüntüsü

Çevrimiçi testin çözümünden sonra öğretmen adayları “sınav sonuçlarım” sayfasından çözdükleri testin değerlendirme bilgilerine ulaşmaktadırlar. Bu sayfada öğretmen adaylarına, sınava başlama-bitiş zamanları, sınavda geçen süre, sınavdan aldıkları notlar, başarı durumları, başarı puanları ve başarı yüzdeleri gibi çeşitli sonuçlar sunulmuştur.

DERS KONULARI	#	Quiz	Başlama zamanı	Bitiş zamanı	Not	Başarı	Detaylar
1. HAFTA	1	KONU DEĞERLENDİRME TESTİ - 1	2013-03-15 22:47:47	2013-03-15 22:47:47	0 / 40	Başarısız	Göster
2. HAFTA	2	KONU DEĞERLENDİRME TESTİ - 1	2013-03-16 13:21:10	2013-03-16 13:22:06	100	Başarılı	Göster
3. HAFTA	3	KONU DEĞERLENDİRME TESTİ - 1	2013-03-19 09:04:09	2013-03-19 09:04:10	0 / 100	Başarısız	Göster
4. HAFTA	4	KONU DEĞERLENDİRME TESTİ - 1	2013-03-27 11:37:34	2013-03-27 11:41:12	75 / 100	Başarılı	Göster
5. HAFTA							
6. HAFTA							
7. HAFTA							
8. HAFTA							
9. HAFTA							
10. HAFTA							
11. HAFTA							
12. HAFTA							
13. HAFTA							
14. HAFTA							

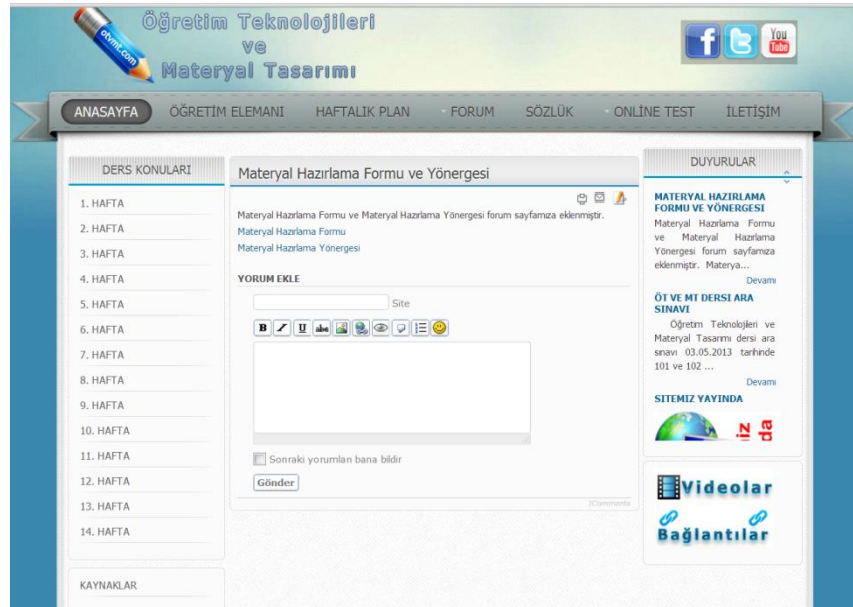
Şekil 3.15. Sınav sonuçlarım sayfasına ait ekran görüntüsü

- *İletişim*: Bu bölümde, kullanıcıların birbirleriyle iletişime geçmelerini sağlamak amacıyla bir iletişim formu tasarlanmıştır. Kullanıcılar bu form aracılığıyla hem birbirleriyle hem de araştırmacı ile iletişime geçebilmektedirler. İletişim sayfasında kullanıcılar her türlü sorunlarını, görüş ve önerilerini paylaşabilmektedirler.



Şekil 3.16. İletişim sayfasına ait ekran görüntüsü

- **Duyurular:** Bu bölümde, ders ile ilgili güncel duyurular yer almaktadır. Duyurular, bölümü sayfanın sağ üst kısmında sürekli akacak şekilde düzenlenmiştir. Öğretmen adayları kendilerini ilgilendiren duyuruya tıklayarak duyuru metnine, dokümanlara, ilgili konu ya da forum sayfalarına ulaşabilmektedirler.



Şekil 3.17. Duyurular menüsüne ait ekran görüntüsü

- *Videolar:* Bu bölümde, dersin içeriğine ilişkin çeşitli videolar yer almıştır. Videolarda öğretmen adaylarına eğitim teknolojileri ile ilgili Türkiye ve diğer ülkelerde yapılan uygulamalar, değişen öğretim-öğretim ortamları ve çeşitli teknolojilerin eğitimde kullanımı gibi konulara yer verilmiştir.



Şekil 3.18. Videolar sayfasına ait ekran görüntüsü

- *Bağlantılar:* Bu bölüm, doküman paylaşımı amacıyla oluşturulmuştur. Ders konuları ile ilgili olarak çevrimiçi kaynaklar, bağlantılar ve makaleler bu bölümde yer almıştır.

ADEG’de yer alan öğretmen adayları ile dersler bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Dersler, araştırmacı tarafından yüz yüze yürütülmüştür. Türkçe eğitiminde kullanılacak ağ destekli materyaller (oyunlar, animasyonlar, yazılımlar, videolar, ağ siteleri, canlı konu anlatımları, çevrimiçi testler vs.) ve bu materyallerle ilgili uygulamalar araştırmacı nezaretinde yapılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları ile dersler, sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, bu gruba dersleri öğretmen merkezli eğitim yöntemi ile aktarmış, konuların anlatımında çeşitli görsellerden yararlanmıştır. 14 hafta süren uygulamanın 7. haftasında her iki gruptaki öğretmen adaylarına “Materyal Hazırlama Formu” verilmiştir. Form, EK-9’da verilmektedir. Öğretmen adaylarına ayrıca materyal formlarını doldurmalarına yardımcı

olmak amacıyla “Materyal Hazırlama Formu Yönergesi” verilmiştir. Yönerge, EK-10’da verilmektedir.

Uygulama öncesinde öğretmen adaylarından KBF’yi doldurmaları istenmiştir. Ardından 25 sorudan oluşan ABT, 21 maddeden oluşan ÖTMTDTÖ ve 40 maddeden oluşan BTÖ deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarına “ön test” ve uygulama sonrasında ise “son test” olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim materyalleri araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. ADEG ve KG’de yer alan öğretmen adaylarının hazırladıkları materyallere ilişkin örnekler EK-11’de verilmektedir. ADEG’de yer alan öğretmen adaylarının uygulama ile ilgili görüşlerini almak için bu grupta yer alan öğretmen adaylarından rasgele seçilmiş 8 öğretmen adayının görüşüne başvurulmuştur. Yapılan bu işlemlerin ardından elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamasına geçilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sırayla açıklanmıştır:

1- Araştırmada, KBF ve EWSDÖ’den elde edilen verilerin çözümlemesinde tanımlayıcı istatistikler (yüzde, ortalama) kullanılmıştır.

2- ADEG ve KG’de yer alan öğretmen adaylarına uygulanan ABT, ÖTMTDTÖ, BTÖ ve MDÖ’den elde edilen verilerin çözümlenmesinde bağımsız t-testinden yararlanılmıştır.

3- ADEG ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

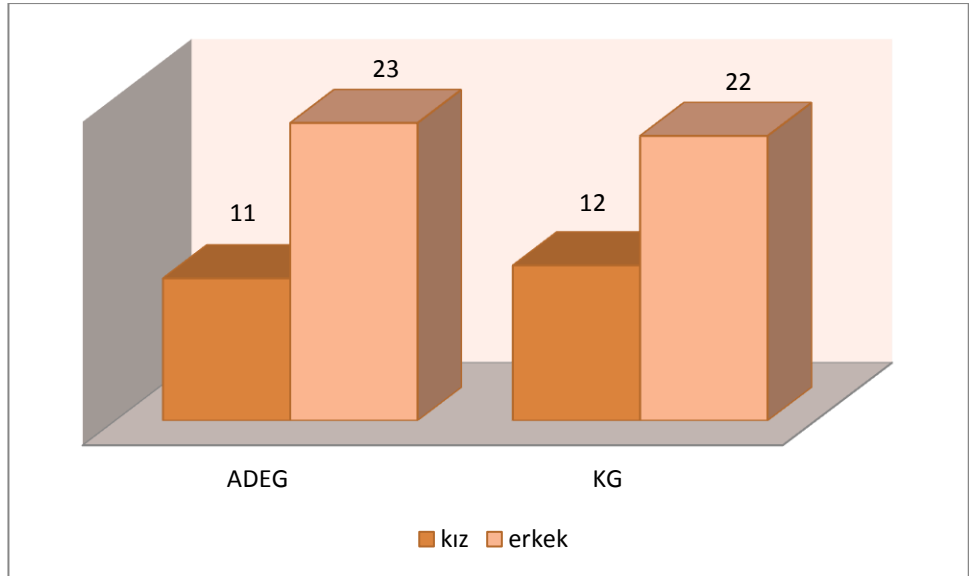
Bu bölümde, Türkçe eğitiminde ADE ile öğretmen merkezli eğitim yönteminin etkisinin araştırılmasından elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlar sunulmaktadır. Araştırmada tanımlayıcı istatistikler, t-testi ve içerik analizi yapılmıştır.

4.1. KBF'den Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde KBF testinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; cinsiyet, yaş, anne-babanın öğrenim durumu, kişisel bilgisayar sahibi olma durumu, bilgisayarı kullanabilme seviyesi, haftalık kullanma süresi ve bilgisayarı kullanma amaçları olarak sıralanmaktadır.

4.1.1. ADEG ve KG'nin cinsiyete göre dağılımı

ADEG ve KG'nin cinsiyete göre dağılımları Şekil 4.1.'de grafik olarak verilmiştir.

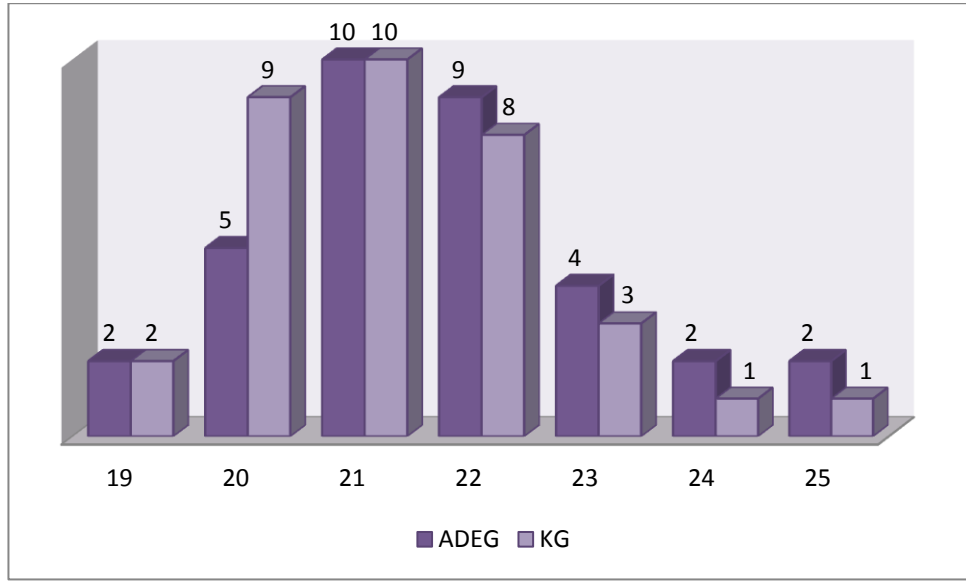


Şekil 4.1. ADEG ve KG'nin cinsiyete göre dağılımı

Şekil 4.1’de ADEG 11 kız (%32) ve 23 erkek (%68), KG’nin ise 12 kız (%35) ve 22 erkekten (%65) oluştuğu görülmektedir. Her iki grup için cinsiyet değişkenlerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

4.1.2. ADEG ve KG’nin yaşa göre dağılımı

ADEG ve KG’de yer alan öğretmen adaylarının yaşa göre dağılımları Şekil 4.2’de grafik olarak verilmiştir.

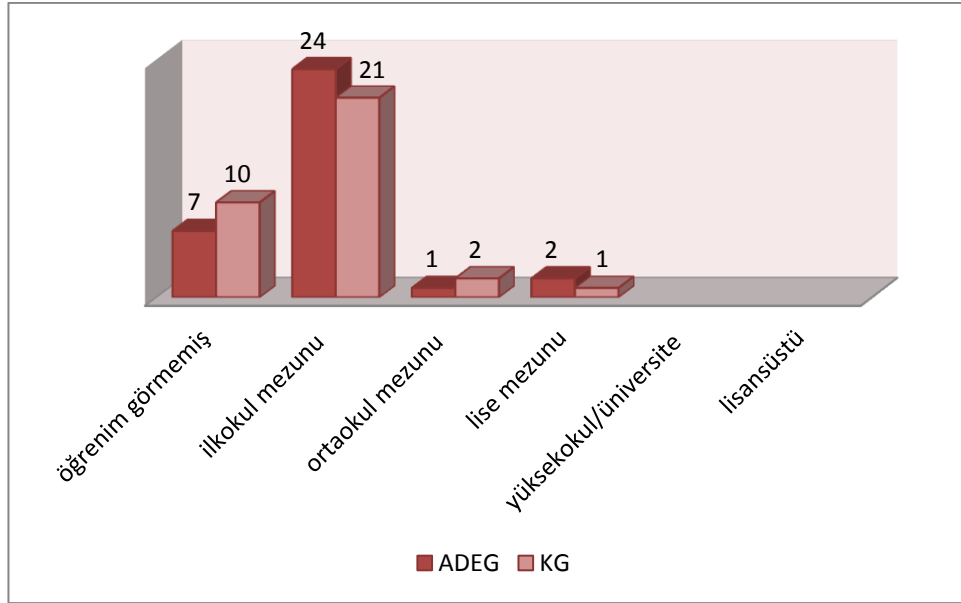


Şekil 4.2. ADEG ve KG’nin yaşa göre dağılımı

Şekil 4.2’den görüldüğü gibi ADEG ve KG’de yaş dağılımı 19 ile 25 yaş arasında değişmektedir. Yaş dağılımına göre öğretmen adayları ağırlıklı olarak 21 ve 22 yaşlarındadır. 19, 24 ve 25 yaşları ise her iki grupta en az sayıda görülen yaşlardır. 19-25 yaş aralığında her iki grupta yer alan öğretmen adayları arasında yaş bakımından büyük farklılıklar görülmemektedir.

4.1.3. ADEG ve KG’nin anne-babanın öğrenim seviyesine göre dağılımı

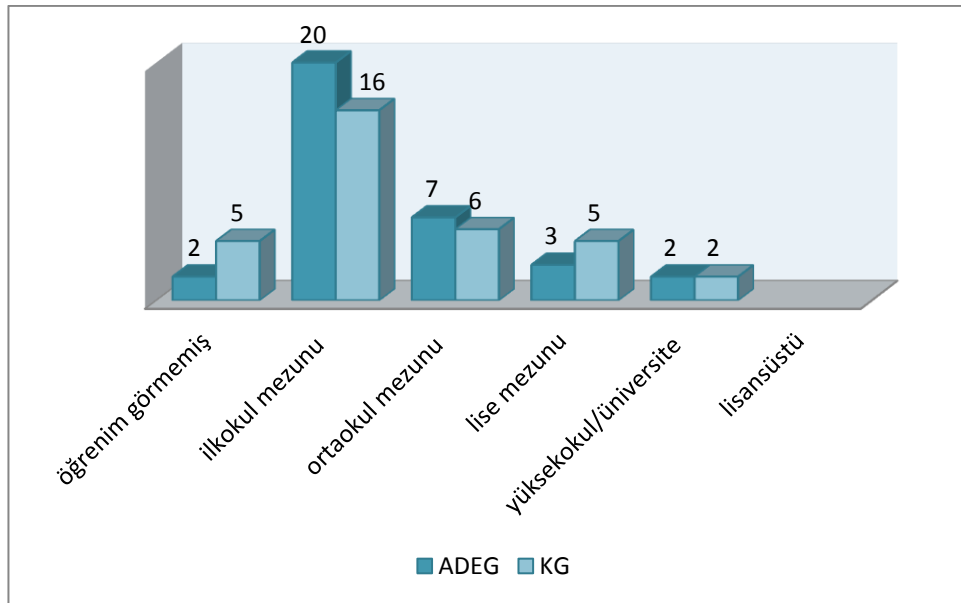
ADEG ve KG’nin anne öğrenim seviyesine göre dağılımları Şekil 4.3’te grafik olarak verilmiştir.



Şekil 4.3. ADEG ve KG'nin anne öğrenim seviyesine göre dağılımı

Şekil 4.3'te görüldüğü gibi ADEG ve KG'de yer alan öğretmen adaylarının anne öğrenim seviyeleri daha çok ilkokul düzeyinde toplanmaktadır. ADEG'de 7 öğretmen adayının annesi öğrenim görmüşken, KG'de 10 öğretmen adayının annesi öğrenim görmemiştir.

ADEG ve KG'de yer alan öğretmen adaylarının baba öğrenim seviyesine göre dağılımları Şekil 4.4'te grafik olarak verilmiştir.

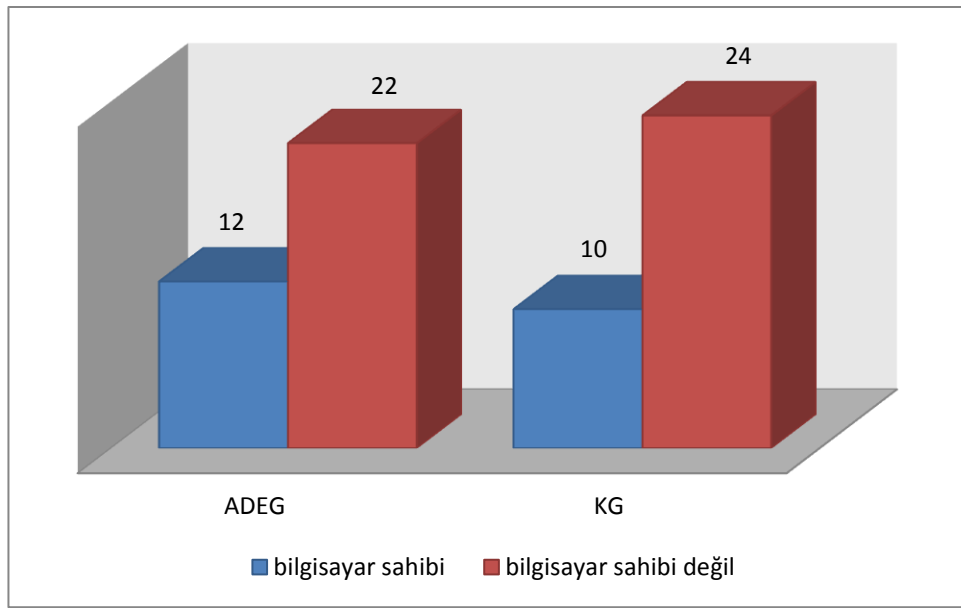


Şekil 4.4. ADEG ve KG'nin baba öğrenim seviyesine göre dağılımı

Şekil 4.4'te görüldüğü gibi ADEG ve KG'de yer alan öğretmen adaylarının baba öğrenim seviyeleri anne öğrenim seviyelerine benzer olarak daha çok ilkokul düzeyinde toplanmaktadır. Genel olarak ADEG ve KG'de yer alan öğretmen adaylarının baba öğrenim seviyelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.1.4. ADEG ve KG'nin bilgisayar sahipliğine göre dağılımı

ADEG ve KG'nin bilgisayar sahipliğine göre dağılımları Şekil 4.5'te grafik olarak verilmiştir.

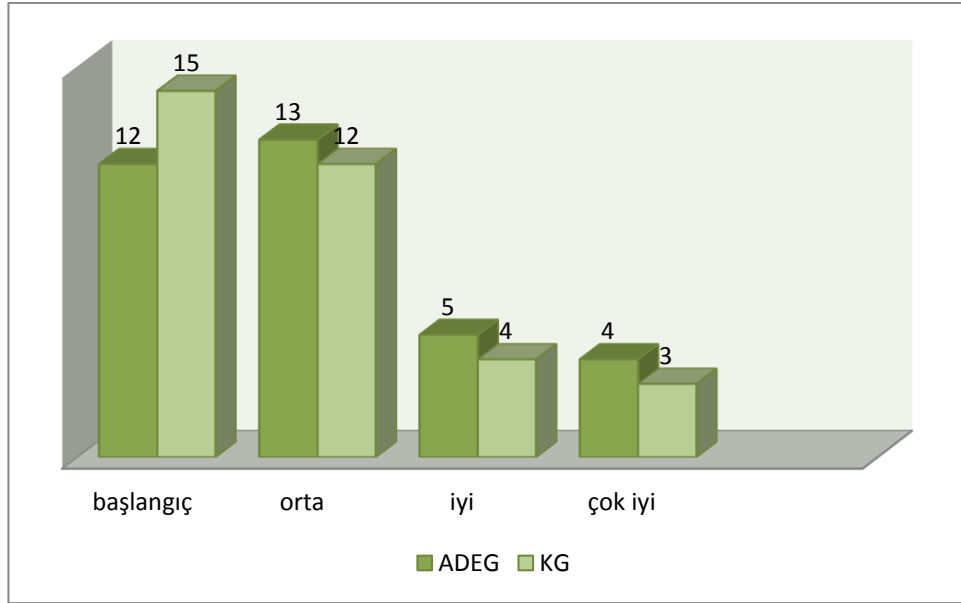


Şekil 4.5. ADEG ve KG'nin bilgisayar sahipliğine göre dağılımı

Şekil 4.5.'de görüldüğü gibi ADEG'de bilgisayar sahibi öğretmen adaylarının oranı (%35) ve KG'de bilgisayar sahibi öğretmen adaylarının oranı ise (%29)'dur. Bu oranlara göre ADEG ve KG'de yer alan öğretmen adaylarının bilgisayar sahibi olma durumları birbirine yakındır.

4.1.5. ADEG ve KG'nin bilgisayar kullanabilme seviyesine göre dağılımı

ADEG ve KG'nin bilgisayar kullanabilme seviyesine göre dağılımları Şekil 4.6'da grafik olarak verilmiştir.

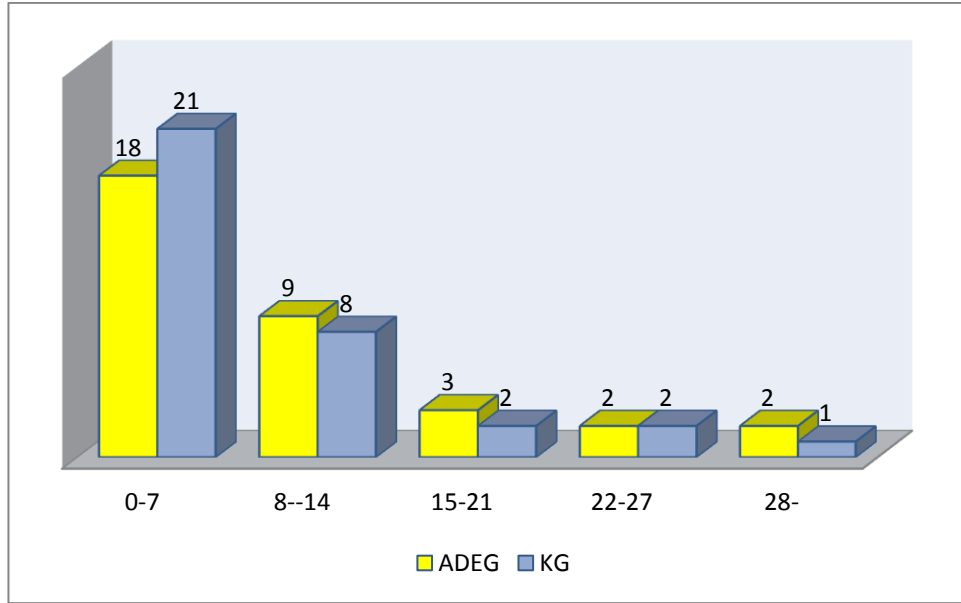


Şekil 4.6. ADEG ve KG'nin bilgisayar kullanabilme seviyesine göre dağılımı

Şekil 4.6.'da görüldüğü gibi ADEG ve KG'de yer alan öğretmen adaylarının bilgisayar kullanabilme seviyeleri daha çok başlangıç ve orta seviyededir. ADEG'de başlangıç seviyesinde olan öğretmen adaylarının oranı %35, orta seviyede olan öğretmen adaylarının oranı ise %38'dir. KG'de ise başlangıç seviyesinde olan öğretmen adaylarının oranı %44 ve orta seviyede olan öğretmen adaylarının oranı ise %35'dir. Başlangıç ve orta seviyesindeki bu oranlar ile iyi ve çok iyi bilgisayar kullanabilen öğretmen adaylarının oranı dikkate alındığında ADEG ve KG'nin bilgisayar kullanabilme seviyesi açısından birbirine benzer gruplar olduğu ifade edilebilir.

4.1.6. ADEG ve KG'nin haftalık genel ağ kullanma sürelerine göre dağılımı

ADEG ve KG'nin haftalık genel ağ kullanma sürelerine göre dağılımı Şekil 4.7'de grafik olarak verilmiştir.

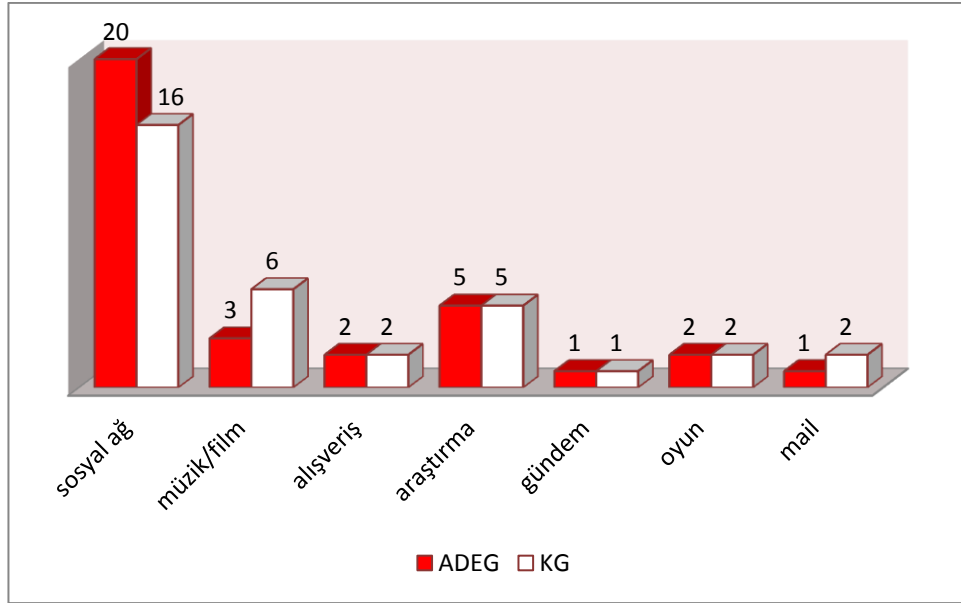


Şekil 4.7. ADEG ve KG'nin haftalık genel ağ kullanma seviyelerine göre dağılımı

Şekil 4.7 incelendiğinde, ADEG ve KG'de yer alan öğretmen adaylarının haftalık genel ağ kullanma süresi çoğunlukla 0-7 saat arasında olduğu görülmektedir. ADEG'de haftada 0-7 saat süre genel ağ kullanan öğretmen adaylarının oranı %53, KG'de haftada 0-7 saat süre genel ağ kullanan öğretmen adaylarının oranı ise %62'dir. Haftada 8-14 saat arasında genel ağ kullanan öğretmen adaylarının oranı ADEG'de %26 ve KG'de %24'tür. Bu oranlar doğrultusunda ADEG ve KG'de yer alan öğretmen adaylarının haftalık genel ağ kullanma sürelerinin birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

4.1.7. ADEG ve KG'nin haftalık genel ağ kullanma amaçlarına göre dağılımı

ADEG ve KG'de yer alan öğretmen adaylarının genel ağ kullanma amaçlarına göre dağılımı Şekil 4.8'de grafik olarak verilmiştir.



Şekil 4.8. ADEG ve KG'nin genel ağı kullanma amaçlarına göre dağılımı

Şekil 4.8'e göre ADEG'de yer alan öğretmen adaylarının %59'u sosyal ağa bağlanmak, %15'i araştırma yapmak, %9'u ise müzik/film indirmek amacıyla genel ağı kullanırken; KG'de yer alan öğretmen adaylarının ise %47'si sosyal ağa bağlanmak, 15'i araştırma yapmak ve %18'i müzik/film indirmek amacıyla genel ağı kullanmaktadır. Genel Ağ kullanma amaçları dikkate alındığında her iki grupta da genel ağ en az gündemi takip etmek amacıyla kullanılmaktadır.

4.2. EWSDÖ'den Elde Edilen Bulgular

Uygulama için hazırlanan ağ sitesinin geçerliliğini tespit etmek ve uzmanlar tarafından eksik görülen yönlerin giderilmesi amacıyla EWSDÖ uygulanmıştır. Uygulama için hazırlanan ağ sitesi, 3'ü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve 2'si Türkçe Eğitimi'nde uzman olan toplam 5 uzman tarafından EWSDÖ aracılığıyla değerlendirilmiştir. Uzmanların değerlendirmesine ilişkin bilgiler Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Araştırmada Kullanılan Ağ Sitesinin Uzmanara Göre Değerlendirme Puanları

		1	2	3	4	5
	Eğitsel Web Sitesinin Özellikleri					
A.	Hedefler					
1	Hedefler açıkça belirtilmiştir.	4	4	4	4	4
2	Hedefler öğrenci düzeyine uygundur.	4	3	4	3	4
3	Hedefler gerçekleştirilebilir özelliktedir.	4	4	4	4	4
4	Hedef kitlenin sahip olması gerekli önkoşul bilgiler belirtilmiştir.	4	4	4	4	4
Toplam		16	15	16	15	16
B.	İçerik					
5	Sitenin içeriği günceldir.	4	4	4	4	4
6	İçerik, nesnel (objektif) bilgi sunmaktadır.	4	4	4	4	4
7	İçerik, hedeflerle tutarlıdır.	4	4	4	4	4
8	Yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun bir dil kullanılmaktadır.	4	4	4	4	4
9	İçerik, öğretmen adaylarının seviyesine uygundur.	4	4	4	4	4
10	İçerik, ırk, din, politika, cinsiyet yanlılığı ve şiddet unsurlarından bağımsızdır.	4	4	4	4	4
11	Ticari amaçlı tanıtım, reklam içermemektedir.	4	4	4	4	4
12	Sitede geçen terimler için açıklayıcı bir sözlük bulunmaktadır.	4	4	4	4	4
Toplam		32	32	32	32	32
C.	Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme					
13	Öğretimsel etkileşimler hedeflere uygundur.	4	4	4	3	4
14	Belirli bir öğretim stratejisi, öğrenme kuramı temel alınmaktadır.	4	4	4	4	4
15	Eğitsel içeriğe uygun alıştıırma ve uygulama olanakları sunmaktadır.	4	4	4	4	4
16	Sitede yer alan eğitsel etkinlikler güdüleyicidir.	4	4	4	4	4
17	Sitedeki eğitsel etkinliklerin etkileşim düzeyi yüksektir.	4	4	4	4	4
18	Farklı öğrenme biçimleri dikkate alınmaktadır.	4	4	4	4	4
19	Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri bulunmaktadır.	4	4	4	4	4
Toplam		28	28	28	27	28
D.	Tasarım ve Görsel Bileşenler					
20	Resim(ler) içeriği ifade etmede etkili biçimde kullanılmıştır.	4	3	3	4	3
21	Video(lar) içeriği ifade etmede etkili biçimde kullanılmıştır.	4	4	3	4	4
22	Ses(ler) ve müzik(ler) içeriği ifade etmede etkili biçimde kullanılmıştır.	3	3	3	4	3
23	Sitenin tasarımı, görsel tasarım ilkeleriyle uyumludur.	4	4	3	4	4
Toplam		15	14	12	16	14

Tablo 4.1 (Devamı)

E.	Yönlendirme ve Kullanım Kolaylığı					
24.	Site, kolaylıkla gezilebilmektedir.	4	4	4	4	4
25.	Site içerisindeki bağlantılar hatasız çalışmaktadır.	4	4	4	4	4
26.	Site içi arama özelliği kullanılabilirlik.	2	3	3	2	1
27.	Site dışı arama özelliği kullanılabilirlik.	0	0	0	0	0
28.	Kişiselleştirebilme özellikleri (Örn. yazı boyutu ve renk tercihleri) bulunmaktadır.	4	4	4	4	4
29.	Görme engellilere yönelik farklı erişilebilirlik seçenekleri sunmaktadır.	0	0	0	0	0
Toplam		14	15	15	14	13
F.	Gizlilik ve Güvenlik					
30.	Site, kullanıcı gizliliğini sağlamaktadır.	4	4	4	4	4
31.	Site içeriğinin kaynak ya da kaynakları açıkça belirtilmiştir.	4	4	4	4	4
32.	Sitenin güncelleme bilgisi verilmektedir.	0	0	0	0	0
33.	İçeriği hazırlayan kişi ya da kurumun iletişim adresi açıkça belirtilmiştir.	4	4	4	4	4
Toplam		12	12	12	12	12
G.	Teknik Özellikler					
34.	Sitede öğrenci yönetim sistemi (öğrenci kayıtlarını tutma vb. işlevler) etkindir.	4	3	2	4	4
35.	Gerekli teknik özellikler (çözünürlük, tarayıcı ayarları) belirtilmiştir.	0	0	0	0	0
36.	Yardım ve ipuçları sunma özellikleri bulunmaktadır.	4	4	4	4	4
37.	Yorum ekleme, forum, anket gibi etkileşim olanakları sunulmaktadır.	4	4	4	4	4
38.	Sitede kullanılan resim(ler) yüksek kalitededir.	4	4	4	4	4
39.	Sitede kullanılan ses(ler) yüksek kalitededir.	4	4	4	4	4
40.	Sitede kullanılan video(lar) yüksek kalitededir.	4	4	4	4	4
41.	Sitede kullanılan canlandırma(lar)/animasyon(lar) yüksek kalitededir.	4	3	4	4	4
Toplam		28	26	26	28	28
Ölçekten Alınan Toplam Puan		145	142	141	144	143

EWSDÖ'de verilebilecek puanlar 0 ile 4 arasında değişmektedir. 0 puan gözlenmedi ve 4 puan çok iyi şekilde puanlanmaktadır. EWSDÖ'ye göre hazırlanan ağ sitesinin hedefler alt boyutundan alabileceği en yüksek puan 16 puandır. Yapılan uzman değerlendirmesi neticesinde hedefler alt boyutunun aldığı ortalama puanı 15,6'dır. Bu puana göre hazırlanan ağ sitesinin hedefler alt boyutunun yeterli olduğu ifade edilebilir. Ağ sitesinin içerik alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 32'dir. 5 uzmanın değerlendirmesinde ortalama puanı 32 olan içerik alt boyutunu, uzmanların görüş birliği içerisinde yeterli olarak kabul ettikleri görülmektedir. Öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreci alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 28'dir. Yapılan değerlendirmede bu alt boyutun ortalama puanı 27,8'dir. Bu puan doğrultusunda hazırlanan ağ sitesinin öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme alt boyutu açısından yeterli olduğu söylenebilir. Bir diğer alt boyut olan tasarım ve görsel bileşenler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 16'dır. Uzman değerlendirmeleri neticesinde tasarım ve görsel bileşenler alt boyutunun ortalama puanı 14,2'dir. Bu puan doğrultusunda hazırlanan ağ sitesinin, tasarım ve görsel bileşenler alt boyutunun yeterli olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin yönlendirme ve alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 24'tür. Uzman değerlendirmesi neticesinde yönlendirme ve kullanım kolaylığı alt boyutunun ortalama puanı 14,2'dir. Bu ortalama puana göre bu alt boyut uzmanlar tarafından yeterli görülmemiştir. Bu puanın ortaya çıkışında site içi ve site dışı arama özellikleri ile görme engellilere yönelik farklı erişilebilirlik seçeneklerinin sunulmaması gibi özellikler etkili olmuştur. Hazırlanan ağ sitesinde site dışı arama özelliğine öğretmen adaylarının siteyi daha fazla kullanmaları ve sitede daha fazla vakit geçirmeleri amacıyla; site içi arama özelliğine ise site için hazırlanan yardım menüsünün öğretmen adayları tarafından kullanılmasını teşvik etmek amacıyla yer verilmemiştir. Görme engellilere yönelik farklı erişilebilirlik seçeneklerinin sunulmaması ise araştırmada yer alan öğretmen adaylarının bu konuda bir ihtiyaç duymamasından kaynaklanmaktadır. Bu özellikler haricinde yönlendirme ve kullanım kolaylığı alt boyutunun yeterli olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin gizlilik ve güvenlik alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 16'dır. Uzman değerlendirmesine göre bu alt boyutun ortalaması ise 12'dir. Sitede güncelleme bilgisine yer verilmeme özelliği, uzmanlar tarafından yeterli görülmeyen özelliktir. Araştırma için hazırlanan ağ sitesinde içeriği oluşturan konu başlıklarının yayınlanma tarihleri, yayınlayan kişi vs.

gibi özellikler tek tek belirtildiği için sitenin tamamına ilişkin güncelleme bilgisi belirtilmemiştir. Ölçeğin bir diğer boyutunu da teknik özellikler oluşturmaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 32'dir. Uzman değerlendirmesinde sitenin ortalama puanı ise 27,2'dir. Bu puana bakıldığında uzmanlar açısından ağ sitesi için teknik özelliklerin yeterli olduğu ifade edilebilir. 7 alt boyuttan oluşan EWSDÖ'den alınabilecek en yüksek puan 164'tür. Uzmanların yaptığı değerlendirme neticesinde, ağ sitesinin ortalama puanı 143 olarak tespit edilmiştir. Ortaya çıkan ortalama puan dikkate alındığında araştırma için hazırlanan ağ sitesinin, araştırmada kullanılabilir ve yeterli özelliklere sahip olduğu ifade edilebilir.

4.3. ABT'den Elde Edilen Bulgular

ADE ile öğretmen merkezli eğitimin ÖTMT dersindeki akademik başarısına etkilerini inceleyebilmek için ADEG ve KG'nin uygulama öncesindeki bilgilerinin hangi düzeyde olduğuna ve birbirlerine denk olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla ADEG ve KG'nin ön test puanlarından aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t-testi yapılmıştır. ADEG ve KG'nin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2

Ön ABT'den Edilen Puanların t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
ADEG	34	59,64	10,426	66	1,385	0,171
KG	34	56,11	10,582			

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi ADEG'nin ortalama puanı $X=59,64$, KG'nin ortalama puanı ise $X=56,11$ 'dir. İki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(66)}=1,385$; $p>0.05$]. Bu bulgu doğrultusunda, ADEG ile KG'nin ÖTMT dersinde akademik başarı düzeylerinin uygulama öncesinde benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama sonrasında, ADEG ve KG'nin ÖTMT dersindeki akademik başarısının hangi düzeyde olduğuna ve gruplar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, iki grup ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. ADEG ve KG'nin son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3

Son ABT'den Elde Edilen Puanların t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
ADEG	34	86,70	7,350	66	4,382	0,000
KG	34	79,05	7,036			

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ADEG'nin son test ortalaması $X=86,70$, KG'nin son test ortalaması ise $X=79,05$ 'tir. İki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu ve bu farkın ADEG lehine olduğu görülmektedir [$t_{(66)}=4,382$; $p<0.05$]. Bu bulgu doğrultusunda, ADEG'de yer alan öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği, dolayısıyla ADE'nin ÖTMT dersinde akademik başarı düzeyini arttırdığı söylenebilir.

Elde edilen bu bulgular, Altıparmak ve Karacak (2010), Altunçekiç (2010), Balkan (2013), Başal (2011), Bayrak (2011), Biber (2009), Çakır (2006), Çetin (2010), Emmungil (2004), Frederickson, Reed ve Clifford (2005), Gül ve Yeşilyurt (2011), Karagöz (2010), Leonard ve Guha (2001), Şengel (2005), Uzun (2008), Uzunboylu (2002) ve Uzunkoca (2012) tarafından elde edilen bulgular ile paralellik gösterirken; Erkan (2009), Güveli (2004), Katz ve Yablon (2003), Steen (2002) ve Tekin (2007) tarafından elde edilen bulgularla örtüşmemektedir. Öte yandan, Olcay (2011) tarafından elde edilen bulguya göre akademik başarı üzerinde kontrol grubunun deney grubundan daha başarılı olduğu; Linn, Bell ve Hsi (1998) ve Demirli (2002) tarafından elde edilen bulguya göre ise akademik başarı üzerinde ADE ile öğretmen merkezli eğitimin benzer etki gösterdiği ortaya konmuştur. Araştırma bulgularının, belirtilen araştırmalardan

farklılık göstermesinin sebebi olarak, ADE sürecinin tasarımı ve değerlendirilmesi, ADE için seçilen veya hazırlanan materyalin niteliği, uygulamaların süresi, uygulamalarda takip edilen yol ve uygulamalarda kullanılan kaynak gibi faktörler sıralanabilir. Bu araştırmada, ADEG'nin akademik başarısının KG'ye göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmasının nedeni olarak da uygulanan yöntem gösterilebilir. Bu yöntemle öğretmen adayları kendi hızlarında öğrenmelerine devam etme, istediği an ve zaman diliminde eğitim faaliyetlerini sürdürebilme, istediği kadar tekrar edebilme, kendini değerlendirebilme ve bilgiye kolay ulaşma gibi ADE'nin çeşitli güçlü yanları aracılığıyla akademik başarılarını artırmışlardır. Ayrıca, öğretmen adayları video, animasyon, ses, metin, modeller, şekiller gibi görsel ve çoklu ortama hizmet eden araçlarla ders işleme imkânı elde etmişlerdir. Bütün bu unsurların öğretmen adaylarının akademik başarılarının artmasında rol oynadığı, uygulanan yöntemin öğretmen adaylarında istendik davranış değişiklikleri meydana getirdiği söylenebilir.

4.4. ÖTMTDTÖ'den Elde Edilen Bulgular

ADE ile öğretmen merkezli eğitimin ÖTMT dersinde öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin önemli olup olmadığını bulmak için uygulama öncesinde iki gruptaki öğretmen adaylarının başlangıçtaki tutum düzeylerine bakılmıştır. Bu amaçla ADEG ve KG'nin uygulama öncesinde ÖTMTDTÖ ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t-testi yapılmıştır. ADEG ve KG'nin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

Ön ÖTMTDTÖ'den Elde Edilen Puanların t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
ADEG	34	59,735	5,136	66	0,199	0,843
KG	34	60,029	6,934			

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere ADEG'de yer alan öğretmen adaylarının uygulama öncesinde uygulanan ÖTMTDTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X=59,735$, KG'de yer alan öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması ise $X=60,029$ 'dur. Farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemsiz bulunmuştur [$t_{(66)}=0,199$; $p>0.05$]. Bu bulguya göre, ADEG ile KG'nin ÖTMT dersine yönelik tutumlarının uygulama öncesinde benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Yapılan uygulama sonucunda öğretmen adaylarının ÖTMT dersine yönelik tutumlarının artıp artmadığını bulmak amacıyla ADEG ve KG'nin uygulama sonrasında ÖTMTDTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t-testi uygulanmıştır. ADEG ve KG'nin ÖTMTDTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

Son ÖTMTDTÖ'den Elde Edilen Puanların t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
ADEG	34	66,794	5,168	66	3,047	0,003
KG	34	62,500	6,387			

Tablo 4.5 incelendiğinde ADEG'nin aritmetik ortalamasının ($X=66,794$), KG'nin aritmetik ortalamasına göre ($X=62,500$) 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 [$t_{(66)}=3,047$; $p<0.05$]. Bu bulgu doğrultusunda, ADEG'de yer alan öğretmen adaylarının ÖTMT dersine yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde artış gösterdiği, dolayısıyla ADE'nin ÖTMT dersine yönelik tutumlarının artmasında etkili olduğu söylenebilir.

ADE'nin öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerine ilişkin araştırma bulguları; Biber (2009), Can (2008), Çetin (2010), Şengel (2005) ve Yalçınalp (2001) tarafından yapılan çalışmalar ile paralellik gösterirken, Altıparmak ve

Karacak (2010), Baçal (2011), Gül ve Yeşilyurt (2011), Karagöz (2010) ve Katz ve Yablon (2003) tarafından yapılan çalışmalar ile örtüşmemektedir. Bu sonuçlar paralelinde akademik başarı ile tutum arasındaki sıkı ilişkinin öğretmen adaylarının tutumlarına yansıdığı, eğitim-öğretim ortamında akademik başarının artışıyla birlikte derse karşı tutumun da benzer oranda arttığı ifade edilebilir. Bu araştırma bulgularından farklılık gösteren araştırmalarda, tutum bakımından olumlu bir sonuç elde edilememesinin sebepleri; öğrenenlerin ADE tecrübeleri, bilgisayar ve genel ağa olan olası olumsuz tutumları ADE'nin öğretmen merkezli eğitime göre işyükü oranının fazlalığı ve araştırmalarda öğrenenlere sunulan materyal ve etkinliklerin niteliği gibi faktörler sıralanabilir.

4.5. BTÖ'den Elde Edilen Bulgular

ADE ile öğretmen merkezli eğitimin ÖTMT dersinde öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin önemli olup olmadığını bulmak için uygulama öncesinde her iki gruptaki öğretmen adaylarının başlangıçtaki tutum düzeylerine ve tutum düzeyleri arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla, ADEG ve KG'nin uygulama öncesinde BTÖ ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t-testi yapılmıştır. ADEG ve KG'nin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

Bilgisayar Tutum Ön Testinden Elde Edilen Puanların t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
ADEG	34	86,058	7,796	66	1,078	0,285
KG	34	83,970	8,166			

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi ADEG'de yer alan öğretmen adaylarının uygulama öncesinde uygulanan BTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X=86,058$, KG'de yer alan öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması ise $X=83,970$ 'dir. Farkın

önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemsiz bulunmuştur [$t_{(66)}=1,078$; $p>0.05$]. Bu bulguya göre ADEG ile KG'nin bilgisayara yönelik tutumlarının uygulama öncesinde benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Yapılan uygulama sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının artıp artmadığını belirlemek amacıyla ADEG ve KG'nin uygulama sonrasında BTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t-testi uygulanmıştır. ADEG ve KG'nin BTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7

Bilgisayar Tutum Son Testinden Elde Edilen Puanların t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
ADEG	34	113,970	9,845	66	8,453	0,000
KG	34	94,588	9,045			

Tablo 4.7 incelendiğinde ADEG'nin aritmetik ortalamasının ($X=113,970$), KG'nin aritmetik ortalamasına göre ($X=94,588$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(66)}=8,453$; $p<0.05$]. Bu bulgu doğrultusunda, ADEG'de yer alan öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde artış gösterdiği, dolayısıyla ADE'nin bilgisayara yönelik tutumlarının artmasında etkili olduğu söylenebilir.

ADE'nin öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları üzerindeki etkilerine ilişkin araştırma bulguları; Biber (2009), Can (2008), Gül ve Yeşilyurt (2011), Şimşek (2009) ve Uzun (2008) tarafından yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir. ADE yönteminde öğretmen adaylarının bilgisayarını bir araç olarak sürekli kullanmaları, öğrenmelerinde bilgisayarın önemli bir payının olması ve bilgisayarla daha zaman uzun geçirmeleri gibi etkenlerin bilgisayara yönelik tutumlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bohley (2002)'in araştırması da

bunu doğrular niteliktedir. Onun elde ettiği bulgulara göre ADE, öğrenenlerin bilgisayar kullanma becerilerini geliştirmektedir. Dolayısıyla bilgisayar kullanma becerileri gelişen öğrenenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının arttığı savunulabilir. Ayrıca, Altunçekiç (2010), Şimşek (2009) ve Tüysüz (2005) tarafından yapılan çalışmalarda ADE'nin genel ağa yönelik tutumlarda olumlu etkiye sahip olduğunun tespit edilmesi de bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

4.6. MDÖ'den Elde Edilen Bulgular

ADE ile öğretmen merkezli eğitimin ÖTMT dersinde öğretmen adaylarının hazırladıkları üç boyutlu materyaller üzerinde etkisinin önemli olup olmadığını bulmak için uygulama sonrasında iki gruptaki öğretmen adaylarının MDÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t-testi yapılmıştır. Her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının, ÖTMT dersini daha önce almadıkları dolayısıyla uygulama öncesinde herhangi bir materyal hazırlamadıkları için ön test yapılmamıştır. Uygulama sonrasına ilişkin ADEG ve KG'nin MDÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8

Materyal Testinden Elde Edilen Puanların t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
ADEG	34	91,176	8,719	66	2,017	0,048
KG	34	86,489	10,370			

Tablo 4.8 incelendiğinde ADEG'nin aritmetik ortalamasının ($X=91,176$), KG'nin aritmetik ortalamasına göre ($X=86,489$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(66)}=2,017$; $p<0.05$]. Bu bulgu doğrultusunda, ADEG'de yer alan öğretmen adaylarının hazırladıkları üç boyutlu materyallerin, KG'de yer alan öğretmen adaylarına oranla daha başarılı olduğu, dolayısıyla ADE'nin üç

boyutlu materyallerin hazırlanmasında etkili olduğu söylenebilir. Polat (2009) ve Öztürk (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da ADE'nin öğrenenlerin çeşitli becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. ADEG'de yer alan öğretmen adaylarının üç boyutlu materyalleri hazırlamada daha başarılı oluşu, bu gruptaki öğretmen adaylarının materyal tasarımı açısından önemli olan tasarım öğeleri ve tasarım ilkeleri gibi ders konularını görsel olarak ve daha fazla örnekle görme imkânına sahip olmalarıyla açıklanabilir.

4.7. Görüşmeden Elde Edilen Bulgular

ADEG'de yer alan öğretmen adaylarının ADE ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme analizine ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 4.9, Tablo 4.10, Tablo 4.11, Tablo 4.12 ve Tablo 4.13) verilmektedir.

Tablo 4.9

Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin ADE ile İlgili Görüşleri

-
- Uygulama öncesinde ağ destekli eğitim nasıl olur, yapabilir miyim? diye kafamda soru işaretleri vardı. Uygulama sonrasında boşuna kaygılandığımı anladım.
 - Uygulamaya başlamadan önce sınıfta düzen ve disiplin olmayacağını düşündüm. Bu düşüncemin yersiz olduğunu anladım.
 - Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde ağ kullanılabileceğine emin değildim. Artık her derste rahatlıkla ağ'ın kullanılabileceğine eminim. Özellikle Türkçe dersinde kullanılabilecek pek çok ağ materyali olduğunu uygulamada öğrendim.
 - Uygulama öncesinde kaygılıydım. Ama şimdi ağ destekli eğitimin daha eğlenceli daha verimli olduğunu düşünüyorum.
 - Geleneksel eğitimden farkı olacağını düşünmüyordum. Şimdi gördüm ki iki yöntem arasında fark var. Ağ destekli eğitim daha somut öğrenim sağlıyor. Geleneksel eğitimde sadece dinlerdik.
 - Uygulama öncesinde ağ destekli eğitime karşı önyargılarım vardı. Şimdi olumlu düşüncelere sahibim. Uygulama ile yaparak yaşayarak öğrenme imkânım oldu.
 - Önceden internetin oyun ve facebook gibi sosyal arkadaş edinme gibi işler için kullanıyordum ve başka işler için kullanılabileceğini düşünmezdim. Bu ders bana yeni bir bakış açısı kazandırdı. İnternet eğitim için de etkili bir araç olabilir.
 - Uygulamadan önce bilgisayara uzaktım. Şimdi, derslerde etkili olarak kullanılabilecek bir yöntem olarak görüyorum.
-

Tablo 4.9'a göre öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında ADE ile ilgili görüşleri farklılık göstermektedir. Uygulama öncesine ilişkin öğretmen adaylarının çoğu ADE ile ilgili kaygı içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Önceleri ağ'ın sadece belli amaçlar doğrultusunda kullanılabileceğini düşünen öğretmen adaylarının, uygulama sonrasında bu düşünceden vazgeçerek ağ'ın derslerde kullanılabilecek etkili araçlardan biri olduğunu düşündükleri görülmektedir. Polat (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrenenlerin ADE'ye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan her iki araştırmada benzer sonuçların çıkması, öğrenenlerin ADE'nin kendilerine uygulanmasıyla ADE'ye ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Sheard ve Lynch (2003) tarafından yapılan çalışmada öğrenci görüşlerinin çoğunun olumlu olduğu, az da olsa olumsuz görüş bildiren öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum üzerinde etken olarak öğrencilerin ADE'ye alışkın olmamaları gösterilebilir.

Tablo 4.10

Öğretmen Adaylarının Uygulamada Karşılaştıkları Zorluklar ile Uygulamada Beğenip Beğenmedikleri Noktalara İlişkin Görüşleri

-
- Önceleri siteyi kullanmakta sıkıntı çektim çünkü bilgisayarı çok fazla kullanan biri değildim. Uygulamanın en güzel yanı her yerden dersi takip edebilmektir.
 - Mail göndermede sıkıntı çektim. Daha önce mail adresim bile yoktu.
 - Siteye ulaşımı kolay olduğu için sıkıntı çekmedim. Özellikle cep telefonu ile siteye girip dersi takip edebilmek çok güzeldi.
 - Sitede yorum yapılabilmesi, düşüncelerin paylaşılabilmesi güzeldi. Yapılan yorumlarda kullanıcı isimleri veriliyordu fakat isimlerin kimlere ait olduğunu bazen bilemiyorduk. Bilseydik daha iyi olabilirdi.
 - Sitede kendi profilimi oluşturabilmek, resim ekleyebilmek çok güzeldi. Ayrıca online test özelliği en çok beğendiğim özelliklerden biriydi.
 - Aslında zorlanacağımı sanıyordum. Fakat hoca rehberliğinde böyle bir durum olmadı. Derslerin eğlenceli geçmesini de çok beğendim.
 - Bilgisayarı önceleri kullanmada yeterli değildim. Fakat zamanla kendimi geliştirdiğimi hissediyorum. Site kullanımında ise herhangi bir zorlukla karşılaşmadım.
 - Bence siteye dair en güzel şey online testi. Testleri önceleri çözerken yanlışlarımız çok çıkarken konular ilerledikçe testten çok daha yüksek puanlar alabildik. Aslında bireylerin kendi gelişimlerini görmeleri açısından çok güzel bir özellik.
-

Tablo 4.10'a göre öğretmen adaylarının genel olarak uygulama sürecinde herhangi bir sıkıntıyla karşılaşmadıkları, sıkıntı yaşayan öğretmen adaylarının belli bir süre sonra bunları aştıkları, uygulama için ağ sitesindeki online test, yorum yapma ve profil oluşturma gibi özellikleri beğendiklerini ifade etmişlerdir. Polat (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrenenler, kendilerini en çok etkileyen unsurların genel olarak derste uygulanan öğretim yöntemi ve öğreticinin değişen rolü olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 4.11

Öğretmen Adaylarının ADE'nin Avantajlarına İlişkin Görüşleri

- Zaman ve mekân sınırlaması olmadan dersin takibini sağlar. Her zaman ve her yerden eğitime devam edilebilir. Herhangi bir sebeple kaçırdığımız derslerin telafisi yapılabilir.

- Ders içinde ve ders dışında bilgisayarın kullanımıyla bilgisayarı kullanma becerisi artar.

- Derslerde işlediğimiz konular, görsel ve işitsel olarak daha kolay öğrenilir. Görselliğin olmasıyla bilgiler daha da kalıcı olur. Öğrenmenin eğlenceli olarak gerçekleşmesini sağlar.

- Ders konularının öğrenilmesi için gerekli olan kaynaklara kolaylıkla ulaşabilirim. Araştırma ve kendimi geliştirme imkânına sahip olurum. Öğrendiklerimi uygulayabilirim.

- Fırsat eşitliği sağlar. Öğrenciler derste daha özgürdür. Görüşlerini, düşüncelerini internet aracılığıyla daha rahat bir şekilde paylaşır. Çekingen olan öğrenciler bile rahatlıkla kendini ifade edebilir.

- Okula giderken taşınması gereken kitap gibi materyallerin yükünü azaltır. Dersin ağ sitesi kitabın yerini tutabilir.

- Kişisel olarak dersi anlamadığımda tekrar edebilirim. Derste anlamadığım ya da eksik kalan yerleri tek başıma kendim tamamlayabilirim. Dersin sitesiyle kendi kendime öğrenebilirim. Kendi kendimi değerlendirebilirim.

- Bazı konuların işlenmesi uzun zaman alabilirdi ama ağ destekli eğitimle daha az zamanda konular öğrenilebildi. Kalabalık sınıf ortamlarında bile rahatlıkla kullanılabileceğini düşünüyorum.

Tablo 4.11'e göre öğretmen adayları, ADE'nin avantajları olarak; tekrar edebilme, zamandan tasarruf etme, bireysel öğrenme, zaman ve mekândan bağımsız öğrenme gibi özellikleri sıralamaktadırlar. Akalan (2012) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, öğrenen görüşlerine göre ADE'nin avantajları, bireysel hıza göre ilerleyebilme, kendi kendini değerlendirebilme, istenilen an istenilen yerden ulaşabilme, uygulamanın ilgi çekici olması, zamanı ekonomik kullanma ve adım adım ilerleme olarak sıralanmaktadır.

Tablo 4.12

Öğretmen Adaylarının ADE'nin Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri

-
- Bilgisayar kitaba dokunma duyusunu vermez. Sıklıkla kullanılıncı kitap, dergi, gazete okunması azalabilir.
 - Sitede ilgi ve dikkat çekici unsurlar olmadığında öğrencinin dikkati dağılabilir. Öğrencilerin ilgilerini çekmediğinde öğrenciler başarısız olabilir.
 - Sürekli bilgisayar kullanımı ile bilgisayar bağımlılığı olabilir. Bazı okulların internet alt yapılarının olmaması derste ağ kullanımına izin vermeyebilir.
 - İnternet imkânı olmayanların derslere ve etkinliklere ulaşması zordur. İnternet erişiminde de teknik sorunlar yaşanabilir. İnternet bağlantısı yavaşlayabilir veya kopabilir.
 - Bilgisayarı tam kullanamayan bireyler için zor bir eğitim yöntemidir. Öğrencilerin bilgisayara yakın olması ve bilgisayar konusunda belli bir birikime sahip olması gerekir.
 - Uzun süreli bilgisayar kullanımı sağlık açısından çeşitli sıkıntılara sebep olabilir.
-

Tablo 4.12'ye göre öğretmen adayları, ADE'nin sınırlılıkları olarak; teknik sorunlar, sağlık problemleri, alt yapı problemleri, teknik beceri gerektirmesi, dikkatin dağılabilmesi gibi özellikleri sıralamaktadırlar. Akalan (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğrenenler ADE'nin sınırlılıklarını; sosyalleşmeyi azaltması, öğretmene ihtiyaç duyma, yaşanabilecek teknik sorunlar, motivasyon eksikliği, bilgisayarın sağlığa olumsuz etkileri olarak sıralamışlardır.

Tablo 4.13

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olduklarında ADE'ye Derslerinde Yer Verip Vermeme ve Ağ'dan Nasıl Yararlanacaklarına İlişkin Görüşleri

- Hem öğrenci hem de öğretmen açısından dersin daha iyi takip edilmesi için derslerde yer veririm. Bence bilgisayar ve internet öğretim aracı olarak rahatlıkla kullanılabilir.

- Belirli sınırlamalarla kullanmayı düşünüyorum. Özellikle görsel unsurları derste göstermek için kullanmayı düşünüyorum. Bir blog hazırlamayı düşünüyorum. Böylelikle öğrencileri takip edebilirim.

- Konunun durumuna göre ağ'dan yararlanmayı düşünüyorum. Özellikle slaytlar çok yardımcı olacaktır. Bir de eğitsel oyunları kullanmayı düşünüyorum. Yapabilirsem oyun hazırlamaya çalışacağım.

- Derste ağ'dan yararlanmak çocukların dikkatini çekecektir. Konuların eksik kalan yanlarını tamamlamak için görseller ve videolar kullanırım.

- Öğrencilere derste öğrendiklerini pratik yapmaları, tekrar etmeleri için internete derslerde yer veririm. Ben faydalı siteleri kullanırım hatta kendim hazırlamayı düşünüyorum.

- Öğrencilerin aktif olmaları için derslerimde interneti kullanırım. Çeşitli yazılımları kullanır, okuma parçalarını dinletirim. Kalıcı öğrenme ve somut olarak öğrenme için bence bu gerekli.

- Öğrencilerin bilgi çağının niteliklerine uygun olarak yetişmeleri için bu bence gerekli. Öğrenciler teknolojiye korkmadan teknolojiye ilgi duyarak öğreneceklerdir bu sayede. Bu arada kendimi de geliştireceğim.

- Derslerimde mutlaka yer veririm. Mesela, herhangi bir şairle ilgili bilgi vermek için interneti rahatlıkla kullanabilirim.

Tablo 4.13'e göre öğretmen adayları, genel olarak öğretmen olduklarında derslerinde ağ'a yer vereceklerini ağ'ın blog hazırlama, slayt, oyun, site hazırlama, ders kaynakları gibi pek çok özelliğinden yararlanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu görüşleri doğrultusunda, öğretmen adaylarında istendik davranış değişikliğinin meydana getirildiği, dolayısıyla yapılan çalışmanın bu amaca hizmet ettiği sonucuna ulaşılabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulguların sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma kapsamında hazırlanan ağ sitesinin yapılan uzman değerlendirmesi sonucunda araştırmada kullanılabilir ve yeterli özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir.

2. ADE ile derslerin işlendiği ADEG ve öğretmen merkezli eğitimle derslerin işlendiği KG'de yer alan öğretmen adaylarının ABT son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir artış olduğu görülmüştür. Bu artışın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$t_{(66)}=4,382$; $p<0.05$]. Bu sonuç, ADE'nin ÖTMT dersinde yapılan uygulama için daha etkili olduğunu göstermektedir.

3. ADEG ve KG'de yer alan öğretmen adaylarının son test ÖTMTDTÖ puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir artış olduğu görülmüştür. Bu artışın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$t_{(66)}=3,047$; $p<0.05$]. Bu sonuç, ADE'nin öğretmen adaylarının ÖTMT dersine yönelik tutumlarının artmasında etkili olduğunu göstermektedir.

4. ADEG ve KG'de yer alan öğretmen adaylarının son test BTÖ puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir artış olduğu görülmüştür. Bu artışın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$t_{(66)}=8,453$; $p<0.05$]. Bu sonuç, ADE'nin öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının artmasında etkili olduğunu göstermektedir.

5. Uygulama sonrasında hazırlanan üç boyutlu materyallerin değerlendirilmesi neticesinde ADEG'nin aritmetik ortalamasının ($X=91,176$), KG'nin aritmetik ortalamasına ($X=86,489$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$t_{(66)}=2,017$; $p<0.05$]. Bu sonuç, ADE'nin üç boyutlu materyallerin hazırlanmasında daha etkili olduğunu göstermektedir.

6. ADEG’de yer alan öğretmen adaylarının ADE ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının yapılan uygulama ile ADE’ye bakış açılarının değiştiği, uygulamanın ilk aşamasında problem yaşadıkları ve zamanla bu problemlerin giderildiği, uygulamanın çeşitli özelliklerini beğendikleri (online test, profil oluşturma vs.) görülmüştür. Öğretmen adaylarının, ADE’nin avantajları olarak, istenilen zaman ve istenilen yerden derse ulaşabilme, kendi kendine öğrenebilme, kendi kendini değerlendirebilme, zamanı ekonomik kullanma, kendi hızına göre öğrenme, bilgisayar kullanma becerisini artırma olarak; sınırlılıklarını ise teknik sorunların yaşanabilmesi, motivasyon eksikliğinin oluşabilmesi, sağlık üzerindeki olumsuz etkileri olarak sıralamaktadırlar. Öğretmen adayları, öğretmen olduklarında ADE’ye derslerinde yer vereceklerini, ağ’dan çeşitli şekillerde yararlanacaklarını ifade etmişlerdir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu alanda uygulayıcı olanlara ve bu alanda araştırma yapacaklara yönelik öneriler sıralanmaktadır.

5.2.1. Bu alanda uygulayıcı olanlara yönelik öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu alanda uygulayıcı olanlara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma sonucunda ÖTMT dersinde, ADE’nin öğretmen adaylarının akademik başarıları, derse ve bilgisayara karşı tutumları, üç boyutlu materyal hazırlama becerileri üzerindeki etkisi göz önüne alınarak; ADE’nin ÖTMT derslerinde uygulanması desteklenebilir.

2. Türkçe Öğretmenliği Bölümü Lisans Programı’nda, öğretmen adaylarına ÖTMT dersinin yanında ADE ve diğer teknolojileri tanımaları ve kullanmalarına yönelik uygulamalı “Bilgisayar Destekli Türkçe Eğitimi” veya “Bilgisayar Destekli Dil Eğitimi” adında bir derse yer verilebilir.

3. ADE’ye derslerinde yer verecek eğitimcilerin, ağ’a dayalı teknolojileri tanımaları ve bunları etkili kullanabilme becerisine sahip olmaları desteklenebilir.

4. Teknolojiyle geç tanışmış eğitimcilere yönelik ADE'nin kuramsal temelleri ve pratik uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitimler verilebilir.

5. Öğretmen adaylarının ağ'ı etkili kullanmaları ve ağ tasarımı konusunda bilgi sahibi olmaları amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında seçmeli ağ tasarımı derslerine yer verilebilir.

6. ADE'nin uygulanabilmesi için tüm okullarda teknoloji alt yapısının buna uygun hale getirilmesi sağlanabilir.

5.2.2. Bu alanda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu alanda uygulayıcı olanlara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Bu araştırma, Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde okutulan ÖTMT dersi ile sınırlıdır. Bu açıdan Türkçe eğitiminde farklı eğitim kademeleri ve farklı derslerde ADE uygulamalarına yönelik yeni araştırmalar yapılarak elde edilen bulguların sonuçları değerlendirilebilir.

2. Türkçe eğitiminde öğrencilerin sınıf ortamına bağlı kalmadan uzaktan eğitimle öğrenim görmelerine imkân tanıyan uygulamalar geliştirilerek, bu uygulamaların öğrenenlerin başarı, tutum gibi özellikleri üzerine etkileri incelenebilir.

3. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan bu çalışmanın paralelinde farklı öğretim yaklaşımları dikkate alınarak çeşitli ADE materyalleri geliştirilebilir ve bu materyallerin değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar ortaya çıkarılabilir.

4. ADE'ye yönelik öğretim elemanları, öğretmen, okul yöneticileri ve velilerin görüşlerinin alınmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkin öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Akalan, M. E. (2012). *Bilgisayar destekli programlı öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: Bir eylem araştırması. İyi Örnekler Konferansında sunulan bildiri, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Akçay, S., Aydoğdu, M., Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6. sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 103-116.
- Akçay, A. (2009). *Webquest (web macerası) öğretim yönteminin türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akçay, A. and Arslan, A. (2010, February). *The using of blogs in turkish education*. Paper presented at *WCES 2010- World Conference on Educational Sciences*. Bahçeşehir University, İstanbul, Turkey.
- Akçay, A. (2012, February). The views of Turkish language teachers about blogs. Paper presented at *WCES 2012- World Conference on Educational Sciences*. University of Barcelona, Barcelona, Spain.
- Akgün, Ö. A. (2005). Uygulayanların deneyim ve görüşleriyle yapıcı yaklaşım ve yapıcı yaklaşımların uygulanması öncesinde yapılması önerilen araştırmalar. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2004). Yapılandırmacı kuram ve fen öğretimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 108-113.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kurama dayalı fen öğretimine yönelik bir uygulama. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 9-17.
- Akpınar, Y. (2008). İnternet tabanlı öğrenmede bazı problemler. <http://uniqueburak.blogcu.com/internet-tabanlı-ogrenmede-bazi-problemler/1789947> adresinden 29.02.2011 tarihinde alınmıştır.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitimi Bakış Dergisi*, 6(16), 16-20.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin yayınları.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Al, U. ve Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(1), 43-49.
- Alim, M. (2009). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (ötmg) dersinin önemi ve öğretim sürecine ilişkin öneriler. *Doğu Coğrafya Dergisi* 17, 243-262.
- Alkan, C. (1995). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Atilla Kitapevi.

- Alkove, L. D. and McCarty, B. J. (1992). Plain talk: recognizing positivism and constructivism in practice. *Action in Teacher Education*, 14(2), 16-22.
- Alper, A. ve Deryakulu, D. (2008). Web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.
- Altıparmak, M. ve Karacak, Ş.D. (2010). Fen öğretiminde; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı teknoloji destekli işbirlikli grup araştırma yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 697-717.
- Altun, A. (2003). Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(1), 56-62.
- Altun, A. (2005). *Eğitimde internet uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, S. ve Büyükduman, F. İ. (2007). Yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri: bir örnek olay incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1): 7-39.
- Altunçekiç, A. (2010). *Web destekli problemlere dayalı öğrenme ortamlarının bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi: gazi üniversitesi kastamonu eğitim fakültesi örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, M. ve Bayhan, P. (2002). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim*. (2. Baskı). İstanbul: Epsilon yayıncılık.
- Arıcı, N. ve Yekta, M. (2005). Mesleki ve teknik eğitimde çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 144-153.
- Arıcı, N. ve Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(14), 421-430.
- Arslan, A. (2002). *Web destekli bilgisayar öğretiminde tasarım kriterlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A. (2007). Yaratıcı masal çalışmaları. *Ekev Akademi Dergisi*, 31.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve türkçe öğretimi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1): 143-154.
- Arslan, A., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Asan, A. (2002). Pre-service teachers' use of technology to create instructional materials: a school-college partnership. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11(2), 217-232.
- Atasoy, B. Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2003). Lise 3. sınıftaki öğrencilerin kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramaları ve bunların giderilmesi üzerine yapılandırmacı yaklaşımın etkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1), 61-79.
- Ateş, A. (2013). Eğitsel sitelerini değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- Ayas, S. K. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde yaşamımızdaki elektrik'' ünitesinde görülen kavram yanlışlarının giderilmesinde bütünleştirici öğrenme kuramına dayalı geliştirilen materyallerin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Aybek, B. ve Ağlagül, D. (2011). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 1-18.
- Aydede, M. N., Kesercioğlu, T., Arabacıoğlu, S. (2010). Students' opinions regarding the usage of computer technologies in constructivist learning. *International Journal of Human Sciences*, 7 (1), 1113-1123.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Ayvacı, H. Ş. ve Er-nas, S. (2009). Öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı kurama göre öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 212-225.
- Bal, A. P. ve Doğanay, A. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamına bakış açıları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 156-171.
- Balım, A. G., Deniz, H., İnel, D. ve Evrekli, E. (2010). Türkiye'deki fen öğretmenleri ne kadar yapılandırmacı?: pisa 2006 sonuçları üzerine bir değerlendirme. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1421-1438.
- Balkan, İ. (2013). *Bilgisayar destekli öğretimin, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi "tablo ve grafikler" alt öğrenme alanındaki, akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, T. ve Tüzün, H. (2007, Mayıs). *Aday öğretmenlerin alan eğitiminde web günlüklerinin (blog'ların) kullanılması*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Konferansında sunulan bildiri, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü.
- Başal, A. (2011). *Web tabanlı yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnelere: erişim, kalıcılık ve tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Başboğaoğlu, U. (2010). Eğitimde teknoloji destekli program geliştirme. Mürüvvet Bilen (Ed.). *Eğitimde ilke ve yöntemler içinde* Ankara: Betik Kitap.
- Baturay, M., Yıldırım, S. ve Daloğlu, A. (2009). Web-tabanlı aralıklı tekrarın yabancı dil öğrencilerinin kelime hatırdaki kalıcılığına etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 34, 17-36.
- Baykal, S. (2003). *An assesment of web based training as a tool for corporate training in information technology organizations in turkey*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde etkili öğretmen ve öğrenme öğretmen el kitabı: ilköğretimde ölçme ve değerlendirme modül 3*. Ankara: T.C. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Bayrak, B. (2011). *Web ortamında problem tabanlı öğretim ile desteklenmiş fen ve teknoloji öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kavramsal anlama ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi: asit baz konusu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baytekin, Ç. (2004). *Öğrenme öğretme teknikleri ve materyal geliştirme*. (2. Basım). Ankara: Anı yayıncılık.

- Berberoğlu, G. ve Çalıkoğlu. G. (1991). Türkçe Bilgisayar tutum ölçeğinin yapı geçerliliği. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 841-845.
- Bencze, J. L. (2011). *Constructivist Learning Theory*. <http://webspace.oise.utoronto.ca/~benczela/Constructivism.html> adresinden 13.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Biber, S. K. (2009). *Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bilgisayar Destekli Eğitim Sevildi. (12 Ocak 2012). *Zaman*, s.11.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: a theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63(10), 873 – 878.
- Bohley, K. (2002). *The student voice: results of an attitudinal survey*. Proceedings of the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, 1, 973-1977.
- Börekçi, M. (2009a). *Türkiye türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.
- Börekçi, M. (2009b). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 419-429.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). *In search for understanding :the case for constructivist classrooms*. Alexandria, Virginia: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara:Pegem Akademi Yayınları.
- Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, T. (2006, Nisan). Oluşturmacılık ve yabancı dil dersleri. Eğitimde Çağdaş Yönelimler III -Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumunda sunulan bildiri, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.
- Can, Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı öğretim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Charlson, J. K. (2006). *Differences between online and traditional instruction methods: performance and satisfaction in an interior design course*. Unpublished PhD thesis. Colorado State University, USA.
- Chang, R. K. (2003). *An empirical study of attitude toward Web-assisted instruction : individual differences (Web skills and knowledge, self-efficacy, and optimum stimulation level) and consequences of human-computer interaction*. Unpublished PhD thesis. Mississippi State University, USA.
- Chang, C. C. (2003). Towards a distributed web based learning community. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(1), 27-42.
- Chen, L. M. and Zhang, R. (2010). Web-based call to listening comprehension. *Current Issues in Education*, 13(4), 1-23.
- Cheek, D. W. (1992). *Thinking constructively about science technology, and society education*. NY: State University of New York Press.

- Christianson, R. G. and Fisher, K. M. (1999). Comparison of student learning about diffusion and osmosis in constructivist and traditional classrooms. *International Journal of Science Education*, 21(6), 687-698.
- Coşkun, E. (2007). Geçmişten günümüze Türkçe öğretimi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.). *İlköğretimde türkçe öğretimi* içinde (s. 1-14). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Çağiltay, K. (1997). *Herkes için internet*. Ankara: METU Press.
- Çakıcı, Y. (2010). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım ve öğrencilerin kavram yanılgıları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 89-115.
- Çakır, H. (2006). *Baskın zekâ türüne dayalı olarak geliştirilen web destekli eğitim ve bilgisayar destekli eğitimin trafik eğitiminde etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, M. (2006). *Bütünleştirici öğrenme kuramına göre lise 1 çözümler konusunda materyal geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çelenk, S. (2008). Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri. Attila Tazebay ve Süleyman Çelenk (Ed.). *Türkçe öğretimi (ilke-yöntem-teknikler)* içinde (s. 18-49). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Çelikler, D., Güneş, M. H. ve Şendil, K. (2006). Metaller ve ametaller konusunun yapısalıcı öğrenme kuramına dayalı öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 51-59.
- Çepni, S. Küçük, M. ve Bacanak, A. (2004). *Bütünleştirici öğrenme yaklaşımına uygun bir öğretmen rehber materyali geliştirme çalışması: Hareket ve kuvvet*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, O. ve Günay, Y. (2007). Fen öğretiminde yapılandırmacılık kuramının öğrencilerin başarılarına ve bilgiyi yapılandırmalarına olan etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 32(146), 24-38.
- Çetin, M. E. (2009). Mesleki eğitimde web destekli eğitim ortamının geliştirilmesi ve etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, O. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde "çoklu ortam tasarım modeli"ne göre hazırlanmış web tabanlı öğretim içeriğinin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi ile içeriğe yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Çiçek, A. Y. (2005). Yeni öğretim programları ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımı. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, 228, 17-20.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoban, A. (2010). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 958-976.
- Damlı, V. (2011). *Kavramsal değişim yaklaşımına dayalı web tabanlı etkileşimli öğretimin üniversite öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram*

- yanılgılarını gidermeye etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, N. (2003). Technology in teacher education in the usa: what makes for sustainable good practice?. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 59-84.
- Delil, A. ve Güleş, S. (2007). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programındaki geometri ve ölçme öğrenme alanlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20(1), 35-48.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *TÜBAR*, 27, 201-223.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- Demirci, M. P. (2003). Sınıf öğretmeni adaylarının ısı sıcaklık konusundaki kavram yanılgıları ve yanılgıların iyileştirilmesinde yapısalcı kuramın etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, M. P. ve Sarıkaya M. (2004, Temmuz). *Sınıf öğretmeni adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgıları ve yanılgıların giderilmesinde yapısalcı kuramın etkisi.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demircioğlu, İ. H. (2011). Tarih derslerinde tarih web sitelerinin eleştirel bir barış açısıyla incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 190, 203-211.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirli, C. (2002). *Web tabanlı öğretimin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde öğrenci başarısına etkisi (f.ü. teknik eğitim fakültesi örneği)* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek. (Ed.). *Sınıfta demokrasi içinde* (s. 53-78). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Donat, S. (2000). A study on computer applications in teaching writing at the department of basic english at the middle east technical university. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Döşlü, A. (2009). *Ortaöğretim 10. sınıf bilgi ve iletişim teknolojileri dersinde web tabanlı portfolyo kullanımı -adana ilinde bir çalışma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Duffy, T. M. and Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: new implications for instructional technology. In T. M. Duffy and D. H. Jonassen. (Eds.).

- Constructivism and the technology of instruction* (pp.1-16). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duffy, T. M. and Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: implication for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen. (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198). New York: Simon and Schuster.
- Duit, R. and Treagust, D. F. (1998). Learning in science: from behaviorism towards social constructivism beyond. In B. J. Fraser and K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education*, (pp.3-25). Dordrecht, Netherlands:Kluwer Academic Publishers.
- Duman, B. ve İkiel, C. (2002). Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 245-262.
- Durmuş, S. (2001). Matematik eğitiminde oluşturmacı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 91-107.
- Emmungil, L. (2004). *Effect of constructed web-supported instruction on achievement related to research methods*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erdoğan, Y. (2005). *Web tabanlı yüksek öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. (3. Basım). Ankara: Anı Yayınları.
- Ergün, M. ve Ergün, E. (2008). Web sitelerinin çeşitli özellikleri ve eğitim kurumları web sitelerine yansımaları. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 2-19.
- Ergürel, D. (2012). Bilgisayar oyunları eğitime katkı sağlayabilir mi?. *Zaman Gazetesi Cumaertesi eki*, s. 3.
- Erişek, Ö. (2006, Nisan). Yabancı dil öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım temelinde “öğreterek öğrenme yöntemi”. Eğitimde Çağdaş Yönelimler III - Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumunda sunulan bildiri, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.
- Erişti, S. D., Şişman, E. ve Yıldırım, Y. (2008). *İlköğretim branş öğretmenlerinin web destekli öğretim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. *İlköğretim Online*, 7(2), 384-400.
- Erkan, T. (2009). *Temel sanat eğitimi dersinin web tabanlı öğrenme yöntemiyle verilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. (2005). İlköğretim bilgisayar dersindeki sınıf yerleşim düzeni ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(4), 170-181.
- Fer, S. (2004). İngilizce öğretmenliği aday öğretmenlerinin meslek yaşamlarında kullanacakları ile üniversitedeki öğretim elemanlarının kullandığı öğretim materyalleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(17), 147-163.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Frederickson, N., Reed, P. and Clifford, V. (2005). Evaluating web-supported learning versus lecture-based teaching: quantitative and qualitative perspectives. *Higher Education*, 50, 645-664.
- Geçit, Y. (2009). Trabzon merkez ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda yeni (2005) coğrafya öğretim programı ve yapılandırmacı kuram ilişkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 19, 30-54.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Glasersfeld, E. V. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. In L. P. Steffe and J. Gale. (Eds.). *Constructivism in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glassersfeld, E. V. (1998). Cognition, construction of knowledge, and teaching. In M. R. Matthews. (Ed.). *Constructivism in science education: a philosophical examination* (pp.11-30). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Gül, Ş. ve Yeşilyurt, S. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin tutumları ve başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5 (1), 94-115.
- Gülbahar, Y. (2005). Web destekli öğretim ortamında bireysel tercihler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(2), 76-82.
- Gültepe, M. B., Yıldırım, O. ve Sinan, O. (2008). Solunum sistemi konusunun oluşturmacı yaklaşıma dayalı öğretiminin 6. sınıf öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(2), 522-536.
- Gülumbay, A. A. (2006). Yükseköğretimde web'e dayalı ve yüzyüze ders alan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin, bilgisayar kaygılarının ve başarı durumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Günel, H. ve Kaya, R. (2012). *tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları hakkındaki görüşleri (erzurum örneği)*. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 100-115.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 43-48.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güney, A. (2001). *Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması*. <http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/ere/guney.doc%E2%80%8E> adresinden 11.07.2011 tarihinde alınmıştır.
- Güney, N. ve Aytan, T. (2012). *Aktif öğrenme teknikleriyle dilbilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.

- Güveli, E. (2004). *Lise-ı fonksiyonlar konusunun web tabanlı öğretim tasarımı, uygulaması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Güzel, B. E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 385-420.
- Güzel, E. B. (2008a). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının matematik öğretmen adaylarının matematiksel düşünme süreçlerine olan etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(4), 678-688.
- Güzel, E. B. (2008b). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı matematik öğreniminin bilimi tanıma, yaşam ile ilişki kurma, öğrenmeyi öğrenme, sorgulayarak ve iletişim kurarak öğrenme üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 135-149.
- Hanley, On constructivism. <http://terpconnect.umd.edu/~toh/MCTP/Essays/Constructivism.txt> adresinden 20.11.2011 tarihinde alınmıştır.
- Hartfield, P. J. (2010). Reinforcing constructivist teaching in advanced level biochemistry through the introduction of case-based learning activities. *Journal of Learning Design*. 3(3), 20-31.
- Hauck, W. E. (2006). Online versus traditional face-to-face learning in a large introductory course. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 98(4), 27-29.
- Hein, E. G. (1991, October). Constructivist learning theory. Paper presented at CECA (International Committee of museum Educators) Conference, Jerusalem, Israel.
- Hendry, G. D., Frommer, M. and Walker, R. A. (1999). Constructivism and problem-based learning. *Journal of Further and Higher Education*, 23(3), 359-371.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In B. G. Wilson. (Ed.). *Constructivist learning environments: case studies in instructional design* (pp.11-24). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Horzum, M. B. (2003). *Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Huang, H. M. (2002). Student perceptions in an online mediated environment. *International Journal of Instructional Media*, 29(4), 405-422.
- IAB Türkiye (2013). Türkiye internet ölçüleme araştırması (Temmuz 2013). http://www.iabturkiye.org/sites/default/files/iab_temmuz_info.pdf adresinden 29.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Intel (2012). Genç Türkiye araştırması. *Türkiye Araştırmacılar Derneği Bülteni*, 92. <http://www.tuad.org.tr/assets/documents/abulden/2013/92.pdf> adresinden 30.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Ipsos (2013). Çocukların yaşam tarzı ve medya tüketimi araştırması (13 Mayıs-14 Haziran 2013). <http://www.ipsos.com.tr/node/960> adresinden 29.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- İrızık, G. (2000). Back to basics: a philosophical critique of constructivism. *Science & Education*, 9, 621-639.
- Işık, Ö., Ersoy, M., Eren, G. ve Dağdeviren, İ. (2007, Eylül). *Türkiye'deki eğitim fakültelerinin "web sayfalarının" karşılaştırılması*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- İlhan, S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- İşman, A. (1999, Mart). *Eğitim teknolojisinin kuramsal boyutu: yapısalcı yaklaşımın (constructivism) eğitim öğretim ortamlarına etkisi*. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumunda sunulan bildiri, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim* (2. baskı). Ankara: Öğreti Yayınları.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M. B. ve Kıyıcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 1(1), 41-47.
- Jones, M. G. and Araje, L. B. (2002). The impact of constructivism on education: language, discourse and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Kabakçı, I. ve Tanyeri, T. (2006, Mayıs). *Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi kapsamında öğretim araçlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. 6. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulan bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Kabapınar, F. M. (2006). Oluşturmacı anlayış temelinde fen öğretimi ve fen ders kitapları: bir ders kitabı ünitesi olarak “çözünürlük”. *Eurasian Journal of Educational Research- EJER*, 22, 139-149.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2006, Nisan). *Fen eğitiminde constructivist kuram hakkında fikir ve anlayış birliği üzerine bir araştırma*. Eğitimde Çağdaş Yönelimler III - Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumunda sunulan bildiri, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.
- Karaağaçlı, M. (2004). *Eğitimde teknoloji ve materyal*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Karaca, E. (2008). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. Serdar Eken ve Müfit Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 2-35). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karadüz, A. ve Baytak, A. (2010). Teknoloji destekli öğretimin türkçe eğitimi bölümü öğrencileri tarafından nasıl algılandığının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 7-29.
- Karagöz, F. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde web destekli öğretim yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karahan, M. (2004, Mayıs). Web sayfalarının zekileştirilmesi: Dağınık yapay zeka tekniklerinin çağdaş uzaktan eğitim uygulamalarında kullanımı. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisinde sunulan bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde kaynak metin kullanımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karaman, A. C. (2003). *Developing a web-based course material for the educational technology and materials development course in elt departments*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. ve Yapıcı, M. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin işlenişi ve uygulama örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 311-326.
- Kartal, B. (2001). *Açıköğretim öğrencilerinin yabancı dil derslerinde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fonu Yayınları, No.1284.
- Katz, Y. J. and Yablon, Y. B. (2003). Online university learning: cognitive and affective perspectives. *Campus-Wide Information Systems*, 20(2), 48-54.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. ve Tüfekçi, S. (2008). Yapılandırmacı yaklaşımın erişime etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 79-90.
- Kaya, M. F. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kesal, F. (2003). *An investigation on constructivist classroom characteristics in elt methodology u courses*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keser, Ö. F. (2003). *Fizik eğitime yönelik bütünleştirici bir öğrenme ortamı tasarımı ve uygulaması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Keser, Ö. F. ve Akdeniz, A. R. (2002, Eylül). *Bütünleştirici öğrenme ortamlarının çoklu araştırma yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (1), 7-22.
- Kılıç, E., Karadeniz, Ş. ve Karataş, S. (2003). İnternet destekli yapıcı öğrenme ortamları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 149-160.
- Kılıç, M. (2009). *Proje tabanlı öğrenmede web tabanlı araç geliştirilmesi ve kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçkaya, F. (2012). *The impact of call instruction on english language teacher's use of technology in language teaching*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırkkılıç, A. ve Maden, S. (2009). Hızlı okuma için yapılandırıcı bir model önerisi: hızlı okuma ve anlamı yapılandırma (prof. dr. firdevs güneş). *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 1423-1436.
- Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı öğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocasaraç, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(3), 77-85.

- Koç, G. (2002). *Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırıcılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Koç, G. E. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Koç, G. (2008). Eğitim psikolojisi. Ayten Ulusoy. (Ed.). *Yapılandırıcı öğrenme kuramı içinde* (s. 417-454). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, S. E. (2009). *English language teachers' perceptions about a web-based support system for an in-service teacher training program*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçoğlu, Z. (2009). Yabancı dil olarak İngilizce yazma dersinde blogların kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 311-327.
- Koşar, E. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (1. Basım). Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Küçüközer, H. (2004). *Yapılandırıcı öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen öğretim modelinin lise 1. sınıf öğrencilerinin basit elektrik devrelerine ilişkin kavramsal anlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Küçüksüleyman, N. (2011). *Web destekli eğitime bir örnek: jeoloji mühendisliği lisans programında sanal polarizan mikroskop uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Leonard, J. and Guha, S. (2001). Education at the crossroads: online teaching and students' perspectives on distance learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 51-57.
- Linn, M. C., Bell, P. and Hsi, S. (1998). Using the internet to enhance student understanding of science: the knowledge integration environment. *Interactive Learning Environments*, 6(1-2), 4-38.
- Lord, T. R. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 22-27.
- Loyd, B. H. and Gressard, C. (1984). Reliability and factorial validity of computer attitude scales. *Educational and Psychological Measurement*, 44(2), 501-505.
- Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırıcı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 320-332.
- Marlowe, B. A. and Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining constructivist classrooms*. California: Corwin Press.
- Matthews, M. R. (2000). Constructivism in science and mathematics education. In D. C. Phillips. (Ed.). *National society for the study of education* (pp.161-192). Chicago: University of Chicago Press,
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry*. (7th Edition). London: Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

- Nakipoğlu, C. ve Bülbül, B. (2000). Orta öğretim kimya derslerinde yapısalcı (constructivist) öğrenme kuramı çerçevesinde “çekirdek kimyası” ünitesinin öğretimi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 76-87.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oktay, A. (1989). Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak. *Pembe Bağcık Dergisi Özel Sayısı*.
- Okur, A. (2012). Türkçe ders kitaplarında bilim ve teknoloji. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2413-2429.
- Olca, A. (2011). *Turizm eğitiminde web tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi (gaziantep üniversitesi turizm ve otelcilik meslek yüksekokulu örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Olssen, M. (1996). Radical constructivism and its failings: *anti-realism and individualism*. *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 275-295.
- Oral, B. (2005). İnternet ve eğitim. A. Tarcan (Ed.). *İnternet ve toplum içinde* (s.89-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Önen, F. (2005). *İlköğretimde basınç konusunda öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarının yapılandırmacı yaklaşım ile giderilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Önkaş, N. A. (2010). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanım ve kalıcı öğrenme. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- Öz, M. F. (2006). Uygulamalı türkçe öğretimi. Ankara: Anı yayıncılık.
- Özdemir, Ö., Ülker, M., Uyguç, M., Huyugüzel, P., Çavaş, B. ve Kesercioğlu, T. (2002, Eylül). *Fen eğitiminde inşacı yaklaşım ve kavram haritalarının kullanımının öğrenci başarılarına olan etkileri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özden, Y. (2002). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. Emin Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (s.38-73). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özerbaş, M. A. (2007) Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4) 609-635.
- Özgen, N. ve Çakıcıoğlu, R. O. (2008). Yapılandırmacı öğretimde coğrafi bilgi sistemlerinin (cbs) kullanımı ve yüksek öğretim kademelerindeki coğrafya derslerinde uygulanabilirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 576-592.
- Özkan, B. (2001). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında özgün etkinlik ve materyal kullanımının etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, F. (2010). *İlköğretim 6. sınıf web destekli fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik alguları, bilgisayara ve fene yönelik tutumları ve akademik başarıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkaya, A. (2013). üstbilişsel ve internet tabanlı üstbilişsel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin hücre bölünmesi ve kalıtım konusundaki başarılarına, tutumlarına

- ve üstbilişsel düşünme düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkul, A. E., Mutlu, M. E. ve Öztürk, C. (2003, Mayıs). *İnternete dayalı eğitimde oluşturmacı yaklaşım deneyimi*. Teknolojileri Işığında Eğitim (BTIE) Sempozyumunda sunulan bildiri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacın (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*,3(1), 100-111.
- Öztürk, S. (2004). *Temel tasarım Türkiye’de üniversite özerkliğinin mali, akademik ve yönetsel boyutlarıyla kamu ve vakıf üniversiteleri için betimlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, D. (2013). *Web destekli öğretimin öğrencilerin mesane kateterizasyonunu öğrenmelerin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parlak, H. İ. (2011). *İlköğretimde uygulanmaya başlanan web destekli mebitamin eğitim yazılımının öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Perkins, D. (1999). Many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Polat, H. H. (2009). *Temel tasarım eğitimi dersinde web destekli renk öğretiminin öğrenci başarısına etkisi (Selçuk üniversitesi eğitim fakültesi örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Pusmaz, A. (2008). *Matematik öğretmenlerinin problem çözme sürecinin belirlenmesi ve bu sürecin geliştirilmesinde web tabanlı mesleki gelişim çalışmasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Salyers, V., Carter, L., Barrett, P. and Williams, L. (2010). Evaluating student and faculty satisfaction with a pedagogical framework. *The Journal of Distance Education*, 24(3).
- Sarıkaya, M., Güven, E., Göksu, V. ve Aka, E. İ. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkileri. *İlköğretim Online*, 9(1), 413-423.
- Sarpkaya, Y., Karasekreter, N. ve Doğan, M. (2007, Ocak-Şubat). Uzaktan eğitim yazılım altyapısının bilginin kalıcılığı’na ve geçerliliği’ne etkisi. Akademik Bilişim’07 - IX. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı öğrenme. Âlim Kaya (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 519-541). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Saygın, Ö., Atılboz, N. G. ve Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: canlılığın temel birimi-hücre. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Senger, H. C. (2007). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ve bu doğrultuda hazırlanan yeni müfredata ilişkin öğretmen görüşleri (kars ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Sever, R. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sheard, J. and Lynch, J. (2003). Accommodating learner diversity in web-based learning environments: imperatives for future developments. *International Journal of Computer Processing of Languages*, 16(4), 243-260.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Soylu, A. ve Aydın, S. (2006). Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-95.
- Steen, K. D. (2002). *Analyzing the impact of web-based geometry applets on first grade students*. Unpublished PhD thesis. University of Nebraska, USA.
- Sutherland, P. (1992). *Cognitive development today: piaget and his critics*. London: Paul Chapman Publishing.
- Şahan, H. H. (2007). İnternet tabanlı öğrenme. Özcan Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 233-245). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, M. C. (2003, Şubat). Web tabanlı öğretimde etkileşimin önemi. Akademik Bilişim'03 - X. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şahinel, M. (2005). Eğitimde yeni yönelimler. Özcan Demirel (Ed.). *Etkin öğrenme içinde* (145-161). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74-75, 49-52.
- Şen, N. (1999). *İnternet destekli eğitimin etkinliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şendağ, S. (2003). *Hizmet öncesi öğretmenlerin web tabanlı öğrenme materyalinin kullanılabilirliği ve etkinliği hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Şendurur, E. (2012). *Effects of web-based internet search scaffolding tool on metacognitive skills improvement of students with different goal orientations*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenel, H. C. ve Seferoğlu, S. S. (2009, Mayıs). Eğitimde *ağ günlüğü uygulamaları: ilköğretim bilişim teknolojileri dersinden örnekler*. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009)'da sunulan bildiri, Hacettepe üniversitesi, Ankara.
- Şengel, E. (2005). *Effect of a web based learning tol on student learning in science education: a case study*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeyihoğlu, A. ve Kartal, A. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde zihin haritalama tekniğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1613-1656.
- Şimşek, N. (1995). Bilgisayar destekli öğretimin yazılım boyutu ve yazılımlarda standard sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2):313-327.

- Şimşek, A. (2000). *Eğitim iletişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fonu Yayınları, No:1251.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Şimşek, N. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (uygulama örnekleriyle)*. (1. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Şimşek, E. (2009). *Karma öğrenmenin fizik öğretmeni adaylarının bilgisayar, internet ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanyeri, T. (2004). *Fen bilgisi öğretmenlerinin web tabanlı öğretime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi-ilköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersi "maddedeki değişim ve enerji" ünitesinin gagne'nin öğretim modeline göre web tabanlı öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Taşkın, S. Z. ve Özer, M. B. (2006). *İlköğretim matematik 6-öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Taşkın Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (1982). A. Ü. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 287-298.
- Tekin, Y. (2007). *Ders yönetimi bilgi sistemi destekli web tabanlı öğretimin kursiyerlerin akademik başarılarına ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarına etkisi (k.k.k.lığı mebs okulu örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, E. (2007). Yeni milli eğitim müfredatı ve yapılandırmacılık. <http://www.ercantekin.com> adresinden 22.05.2010 tarihinde alınmıştır.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2001,Kasım). *Oluşturmacı öğretim tasarımında teknolojinin rolü*. I. Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarında sunulan bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(1), 50-55.
- Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi*. Ankara: Zambak Yayınları. Oğuz, A. (2004). Yükseköğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 188-197.
- Topçu, A. (2005). *The effect of the asynchronous web based course on the pre-service teachers' achievement, metacognition, and attitudes towards computer, www and web based course*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torkul, O., Sezer, C. ve Över, T. (2005). İnternet destekli öğretim sistemlerinde bilişim gereksinimlerinin belirlenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (4)1, 122-129.
- Torum, O. (2003). Web tabanlı öğrenme ortamının tasarımı. *İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*, 8(2).
- Tosun, E. (2011). *Temel bilgisayar bilgisi konusunda hazırlanan web destekli eğitim içeriğinin böte öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilgi kalıcılığına etkisi: ege üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tsai, C. C. (2000). Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments. *Educational Research*, 42(2), 193-205.

- TTNET Vitamin. (8. Sınıf Türkçe). *Metin başlığı ile içeriğini kavrama*. <http://www.vitaminegitim.com/ortaokul/detay/metin-basligi-ile-icerigini-kavrama?i=VTRT080302DIU01> adresinden 12.07.2012 tarihinde alınmıştır.
- Tuncel, M. (2012). *Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (fatih) projesi*. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8(24), 7-13.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2007). Sanal eğitim-öğretim ve geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 112-133.
- Tunçel, R. (2009). The effect of short story reading through constructivist activities on the language development of primary school students. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 642-653.
- Turan, H. ve Erden, M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ortam düzenleme becerilerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1572-1582.
- Tutkun, Ö. F. ve Koç, M. (2001, Kasım). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin hedeflerine ulaşma derecesi*. 1. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarında sunulan bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Türk Dil Kurumu. *Güncel türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.526d6df7d08a34.72365084 adresinden 14.08.2012 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013a). Sabit telefon, cep telefonu ve internet abone sayısı. www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1580 adresinden 26.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013b). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Sayı: 13569, <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569> adresinden 26.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013c). Son üç ay içinde bireylerin yaş grubu, eğitim ve işgücü durumuna göre internet kullanımı. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569> adresinden 26.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013d). Son üç ay içinde internet kullanan bireylerin kullanım yeri ve kullanım sıklığı. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569> adresinden 26.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013e). Düzenli internet kullanan bireylerin oranı. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569> adresinden 26.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Tüysüz, C. (2005). *İlköğretim fen bilgisi-kimya konularıyla ilgili web tabanlı materyal geliştirme ve fen bilgisi öğretimine uygulanması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uçar, M. (1999). İlköğretimde ders araç-gereçleri kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3.
- Uğurel, I., Tekin, Ç., Yavuz, S. ve Keçeli, S. (2009). Matematiğe yönelik tutumun belirlenmesinde alternatif bir araç: teşvik edici yazma aktivitesi (teya). *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 9(1).
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 103-114.

- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzun, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde bilgisayar okur-yazarlığının internet tabanlı öğretim tasarımı ile desteklenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Uzunboylu, H. (2002). *Web destekli İngilizce öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunkoca, F. (2012). *İlköğretim 7. sınıflarda ekosistem konusunun öğretiminde geleneksel ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ülgen, G. (1994). Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar. Ankara: Lazer Matbabası.
- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Ünalın, Ş. (2006). Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünsal, Y. (2011, Nisan). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı derslerinde üretilen üç boyutlu nesnelerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir ölçek önerisi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulan bildiri, Antalya.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2009). Yapılandırmacı öğrenme ortamı üzerinde etkili olabilecek bir değişken: öğretim stili tercihi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1171-1185.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Wang, Y. (2010). To give control to learners or not? A comparative study of two ways of teaching listening. *English Language Teaching*, 3(2), 162-174.
- Ware, H. B. (2006). Learner-centered e-learning: an exploration of learner-centered practices in online and traditional instruction in higher education. Unpublished PhD thesis. Louisiana State University, USA.
- Widodo, A., Duit, R. and Müller, C. (2002, April). *Constructivist views of teaching and learning in practice: teachers' views and classroom behaviour*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans.
- Wilson, B. G. (1996). What is constructivist learning environment? In B. G. Wilson. (Ed.). *Constructivist learning environments: case studies in instructional design* (pp.3-8). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Witkin, S. L. (1999). Constructing our future. *Social Work*, 44(1), 5-8.
- Wolff, M. R. (1994). Experimenting in a constructivist high school physics laboratory. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2), 197-223.
- Valiande, S. ve Tarman, B. (2011). Differentiated teaching and constructive learning approach by the implementation of ict in mixed ability classrooms. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 169-184.

- Yager, R. (1991). The constructivist learning model: towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58(6), 52-57.
- Yalçın, C. (2003). İnternet eğitim ilişkisi üzerine bir deneme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 187-197.
- Yalçınalp, S. (2001). *An investigation of learner's cognitive style, preferences, perceptions and attitudes in a web based course ant the internet as an open information seeking tool*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (Geliştirilmiş 6. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yang, S. C. and Liu, S. F. (2004). Case study of online workshop for the professional development of teachers. *Computers in Human Behavior*, 20, 733-761.
- Yanpar, T. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı yayınları.
- Yapıcı, M. (2005). Milli eğitim bakanlığı ve yeniden yapılanma. *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, 19(970), 20-21.
- Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve sınıf. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 8, 40-41.
- Yapıcı, M. (2010). Yapılandırmacılık. İbrahim Yıldırım (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde (549-570). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yaşar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 104-119.
- Yavuz, U. ve Karaman, S. (2002). Ders web sayfalarının oluşturulması ve yönetimi için bir yazılım. *TOJET- The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 90-97.
- Yaylak, E. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yelken, T. Y. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(1), 83-98.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 865-885.
- Yıldız, C. (2008). Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, E. (2011). *web-tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldız, R., Sünbül, A. M., Koç, M. ve Halis, İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. H. (2003). İnşacı perspektife göre 4 e fen öğretim döngüsü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 49-58.
- Yiğit, Y., Yıldırım, S. ve Özden, M. Y. (2000). Web tabanlı internet öğreticisi: bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 166-176.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık. Özcan Demirel. (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 39-61). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurulu (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2003). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği lisans programı*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2006). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı.
- www. bilgicik.com. 8. sınıf sbs hazırlık türkçe. <http://www.bilgicik.com/8-sinif-sbs-hazirlik-turkce/> adresinden 23.03.2011 tarihinde alınmıştır.
- www. egitlence.com. 6. Sınıf Türkçe dersi oyunu. <http://www.egitlence.com/yazim-yanlislari-turkce-oyunlari.html> adresinden 14.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- www.testimiz.com. *Paragrafta anlam testi*. <http://testimiz.com/4.sinif/paragraftaanlam.html> adresinden 14.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- www. videodershane.com. Türkçe dersi sıfatlar konu anlatımı. http://www.videodershane.com/turkce_konu_anlatimi_sifatlar.htm adresinden 14.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- www.webhatti.com. (2005). Dünyada internet'in gelişimi. <http://www.internetarsivi.metu.edu.tr/tarihce.php> adresinden 11.09.2013 tarihinde alınmıştır.
- www.webhatti.com (2007). İnternet nedir ve tarihçesi. <http://www.webhatti.com/genel/28548-internetin-nedir-ve-tarihcesi.html> adresinden 13.09.2013 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili öğretmen adayları,

Elinizdeki form 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. Çalışmaya verdiğiniz katkıdan ötürü teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ahmet AKÇAY

1. *Adınız, Soyadınız:*

2. *Cinsiyetiniz :* Kız Erkek

3. *Yaşınız:*

4. *Annenizin öğrenim durumu:*

Öğrenim görmemiş İlkokul mezunu Ortaokul mezunu
 Lise mezunu Yüksekokul/Üniversite Lisansüstü/Doktora

5. *Babanızın öğrenim durumu:*

Öğrenim görmemiş İlkokul mezunu Ortaokul mezunu
 Lise mezunu Yüksekokul/Üniversite Lisansüstü/Doktora

6. *Kendinize ait bir bilgisayarınız var mı?* Evet Hayır

7. *Bilgisayar kullanma seviyeniz:*

Başlangıç Orta İyi Çok iyi

1. *Haftalık genel ağ (internet) kullanma süreniz:*

0-7 saat 8-14 saat 15-21 saat 22-28 saat 28- saat

2. *Genel ağı (interneti) daha çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?*

Sosyal ağlara (facebook, twitter vs.) bağlanmak

Müzik/film indirmek Oyun oynamak

Alışveriş Bankacılık işlemleri

Sohbet Şans oyunları

Araştırma yapmak/ödev hazırlamak İleti (mail) kontrolü

Gündemi takip etmek/haber okumak

Kişisel gelişime katkı sağlamak

Mesleki gelişime katkı sağlamak/Türkçe eğitimi alanındaki gelişmeleri takip etmek

Diğer

EK 2. Eğitsel Web Sitesi Değerlendirme Ölçeği

Elinizdeki ölçek, Türkçe eğitime yönelik hazırlanan ağ sitesinin değerlendirilmesine yöneliktir. İncelemiş olduğunuz eğitsel ağ sitesinin aşağıdaki özelliklerini 0 ile 4 (0: 0 puan/Gözlenmedi, 1: 1 puan/Zayıf, 2: 2 puan/Orta, 3: 3 puan/İyi, 4: 4 puan/Çok iyi) arasında puan vererek değerlendirebilirsiniz. Lütfen ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak değerlendirmelerinizi yapınız.

Arş. Gör. Ahmet AKÇAY

Değerlendirenin Adı:.....	Değerlendirme Tarihi:.....
Değerlendirilen Ağ Sitesinin Adı:.....	Oluşturulma Tarihi:.....
Ağ Sitesini Hazırlayan Kişi:.....	Kapsamı:.....

	Eğitsel Web Sitesinin Özellikleri	0	1	2	3	4
A.	Hedefler					
1	Hedefler açıkça belirtilmiştir.					
2	Hedefler öğrenci düzeyine uygundur.					
3	Hedefler gerçekleştirilebilir özelliktedir.					
4	Hedef kitlenin sahip olması gerekli önkoşul bilgiler belirtilmiştir.					
B.	İçerik	0	1	2	3	4
5	Sitenin içeriği günceldir.					
6	İçerik, nesnel (objektif) bilgi sunmaktadır.					
7	İçerik, hedeflerle tutarlıdır.					
8	Yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun bir dil kullanılmaktadır.					
9	İçerik, öğretmen adaylarının seviyesine uygundur.					
10	İçerik, ırk, din, politika, cinsiyet yanlılığı ve şiddet unsurlarından bağımsızdır.					
11	Ticari amaçlı tanıtım, reklam içermemektedir.					
12	Sitede geçen terimler için açıklayıcı bir sözlük bulunmaktadır.					

C.	Öğrenme-öğretme süreci ve Değerlendirme	0	1	2	3	4
13	Öğretimsel etkileşimler hedeflere uygundur.					
14	Belirli bir öğretim stratejisi, öğrenme kuramı temel alınmaktadır.					
15	Eğitsel içeriğe uygun alıştıırma ve uygulama olanakları sunmaktadır.					
16	Sitede yer alan eğitsel etkinlikler güdüleyicidir.					
17	Sitedeki eğitsel etkinliklerin etkileşim düzeyi yüksektir.					
18	Farklı öğrenme biçemleri dikkate alınmaktadır.					
19	Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri bulunmaktadır.					
D.	Tasarım ve Görsel bileşenler	0	1	2	3	4
20	Resim(ler) içeriği ifade etmede etkili biçimde kullanılmıştır.					
21	Video(lar) içeriği ifade etmede etkili biçimde kullanılmıştır.					
22	Ses(ler) ve müzik(ler) içeriği ifade etmede etkili biçimde kullanılmıştır.					
23	Sitenin tasarımı, görsel tasarım ilkeleriyle uyumludur.					
E.	Yönlendirme ve Kullanım kolaylığı	0	1	2	3	4
24	Site, kolaylıkla gezilebilmektedir.					
25	Site içerisindeki bağlantılar hatasız çalışmaktadır.					
26	Site içi arama özelliği kullanılabilirliktedir.					
27	Site dışı arama özelliği kullanılabilirliktedir.					
28	Kişiselleştirebilme özellikleri (Örn. yazı boyutu ve renk tercihleri) bulunmaktadır.					
29	Görme engellilere yönelik farklı erişilebilirlik seçenekleri sunmaktadır.					
F.	Gizlilik ve Güvenlik	0	1	2	3	4
30	Site, kullanıcı gizliliğini sağlamaktadır.					
31	Site içeriğinin kaynak ya da kaynakları açıkça belirtilmiştir.					
32	Sitenin güncelleme bilgisi verilmektedir.					
33	İçeriği hazırlayan kişi ya da kurumun iletişim adresi açıkça belirtilmiştir.					

G.	Teknik özellikler	0	1	2	3	4
34	Sitede öğrenci yönetim sistemi (öğrenci kayıtlarını tutma vb. işlevler) etkindir.					
35	Gerekli teknik özellikler (çözünürlük, tarayıcı ayarları) belirtilmiştir.					
36	Yardım ve ipuçları sunma özellikleri bulunmaktadır.					
37	Yorum ekleme, forum, anket gibi etkileşim olanakları sunulmaktadır.					
38	Sitede kullanılan resim(ler) yüksek kalitededir.					
39	Sitede kullanılan ses(ler) yüksek kalitededir.					
40	Sitede kullanılan video(lar) yüksek kalitededir.					
41	Sitede kullanılan canlandırma(lar) / animasyon(lar) yüksek kalitededir.					

EK 3. Akademik Başarı Testi

1. Bir öğretim materyali tasarlarken ilk olarak yapılması gereken aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Öğretim amaçlarının belirlenmesi
 - B. Maliyetin belirlenmesi
 - C. Kullanılacak görsel veya işitsel öğelerin belirlenmesi
 - D. Eldeki olanakların belirlenmesi
 - E. Öğrenci yeterliklerinin belirlenmesi

2. Noktasal 6,7,8. sınıflar Türkçe dersi Programı'nda yer alan kazanımlardan hangisi eğitim teknolojileri ile doğrudan ilişkilidir?
 - A. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
 - B. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
 - C. Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.
 - D. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
 - E. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

3. Yazılı anlatım etkinliklerinde aşağıdaki bilgisayar destekli eğitim uygulamalarından hangisi daha çok kullanılır?
 - A. Oyun amaçlı uygulamalar
 - B. Başvuru amaçlı uygulamalar
 - C. Öğretim amaçlı uygulamalar
 - D. Benzeşim amaçlı uygulamalar
 - E. Tekrar ve alıştırma amaçlı uygulamalar

4. İletişim sürecinde mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan ortam aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Kanal
 - B. Alıcı
 - C. Kodlama
 - D. Dönüt
 - E. Kaynak

5. Görsel mesajları doğru yorumlama, doğru ve yerinde mesajlar içeren görsel oluşturma yetisine ne ad verilir?
 - A. Görsel tasarım
 - B. Görsel okur-yazarlık
 - C. Görsel sunu
 - D. Kod açma
 - E. Kod sunu

6. “Öğrenme-öğretme ortamının en etkin şekilde düzenlenmesi için gösterilen sistematik ve planlı etkinlikler bütünü” aşağıdakilerden hangisi için daha uygundur?
- Eğitim teknolojisi
 - Öğretim teknolojisi
 - Öğretim tasarımı
 - Öğretim planlaması
 - Teknolojik yapılandırma
7. Türkçe dersinde kullanılabilecek etkinliklerden biri “Çizgiler Ne Söyler” etkinliğidir. Bu etkinlikte öğrencilere, düzeye uygun bir resim verilerek yorumlamaları istenir. Aşağıdaki materyallerden hangisi ile bu etkinliği yapmak imkânsızdır?
- Bilgisayar
 - Projeksiyon
 - Video oynatıcı
 - Radyo
 - Tepegöz
8. İletişimle ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?
- İletişim bir etkileşimdir.
 - İletişim bir paylaşımır.
 - İletişim bir süreçtir.
 - İletişimde geri bildirim vardır.
 - İletişim kesintisiz işler.
9. Kaynağın iletmek istediği anlamları, alıcıyla başarılı bir şekilde paylaşabilmesi aşağıdakilerden hangisine bağlı değildir?
- Geçmiş yaşantıları yoluyla edinmiş olduğu bilgi ve becerilerine
 - Kendisine, alıcısına ve ileteceği fikir ya da konuya karşı tutumuna
 - Sosyal ve kültürel ortamın etkilerine
 - Zengin bir kavram yapısına sahip olmasına
 - İletişim yeteneğine
10. Türkçe öğretmeni dilbilgisinde işlediği bir konunun öğrencileri tarafından pekiştirilmesini istemektedir. Bu amaçla Türkçe öğretmenin aşağıdaki yazılım türlerinden hangisinden yararlanması yerinde olacaktır?
- Eğitsel oyun yazılımları
 - Alıştırma ve tekrar yazılımları
 - Benzeşim yazılımları
 - Öğretici yazılımlar
 - Problem çözme yazılımları

11. Görsel tasarım öğeleri aşağıdaki şıklardan hangisinde doğru olarak verilmiştir?
- A. Çizgi, şekil, alan, boyut, doku ve renk
 - B. İçerik, sunum, plan, hedef ve boyut
 - C. Bütünlük, denge, hizalama ve vurgu
 - D. Sadelik, yerindelik, kullanılabilirlik ve maliyet
 - E. Görsellik, denge, görüntü ve netlik
12. Bilgisayarın kullanıldığı eğitim-öğretim ortamları için uygun tahta biçimi aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Manyetik tahta
 - B. Bülten tahta
 - C. Çok amaçlı tahta
 - D. Elektronik tahta
 - E. Askı tahta
13. İlk ders kitapları aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Papirüsler
 - B. Parşömenler
 - C. Kil tabletler
 - D. Taş yazıtlar
 - E. Tahta tabletler
14. Aşağıdakilerden hangisi öğretim materyalinde bulunması gereken niteliklerden biri değildir?
- A. Öğretmen merkezli olması
 - B. Öğretim kazanımlarına yönelik hazırlanması
 - C. Öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulması
 - D. Basit, sade, anlaşılabilir olması
 - E. Öğrenciye alıştırmaya ve uygulama imkânı sağlaması
15. Öğretim ortamı olarak İnternet'in giderek yaygınlaşmasında hangisinin katkısı yoktur?
- A. Zamandan ve maliyetten tasarruf sağlaması
 - B. Tek yönlü bir iletişime sahip olması
 - C. Tekrarlanabilir olması
 - D. Bireysel öğrenme sorumluluğu sağlaması
 - E. Anında dönüt sağlaması

16. Aşağıdakilerden hangisi yazılı öğretim materyali kapsamına girmez?
- A. Ders kitabı
 - B. Resim
 - C. Video
 - D. Şema
 - E. Grafik
17. Yabancılara Türkçe öğretiminde aşağıdaki elektronik araçlardan hangisi etkili olarak kullanılabilir?
- A. Video
 - B. Bilgisayar
 - C. Projeksiyon
 - D. Televizyon
 - E. Hepsi
18. Türkçe dersinde drama etkinliklerinde kullanmak üzere hazırlanan materyaller aşağıdaki sonuçlardan hangisi üzerinde etkili değildir?
- A. Öğrencinin rol oynamada dikkatini toplamasını sağlaması
 - B. Öğrencinin kendini rahat hissetmesi
 - C. Öğrencinin işbirliği içinde çalışması
 - D. Öğrencinin yaratıcılığına katkı sağlaması
 - E. Öğrencinin drama atmosferine uyum sağlaması
19. Meslek giysileri, çeşitli resim ve fotoğraflar, görsel materyaller, çeşitli dekorlar vb. malzemeler Türkçe dersinde yapılacak hangi etkinliklerde daha etkili olarak kullanılabilir?
- A. Yazma etkinlikleri
 - B. Drama etkinlikleri
 - C. Konuşma etkinlikleri
 - D. Dilbilgisi etkinlikleri
 - E. Dinleme etkinlikleri
20. Türkçe dersinde öğretim araç-gereçlerine yer vermek aşağıdakilerden hangisini sağlamada tam olarak yeterli değildir?
- A. Türkçe derslerinin daha verimli hale getirilmesi
 - B. Öğrenme-öğretme ortamının zenginleştirilmesi
 - C. Öğretmen-öğrenci iletişimini üst düzeye çıkarması
 - D. Ders içeriğinin daha başarılı şekilde aktarılması
 - E. Öğrencilerin dil becerilerinin üst düzeyde olması

21. Aşağıdakilerden hangisi Türkçe dersinde kullanılacak öğretim materyallerinin seçimini etkileyen öncelikli faktörler arasında yer almaz?
- A. Materyalin pahalı olması
 - B. Öğrenim kazanımları
 - C. Öğretmenin tutum ve becerileri
 - D. Öğrenci sayısı
 - E. Yöntem seçimi
22. Dilbilgisi öğretiminde aşağıdaki tahtalardan hangisi etkili olarak kullanılabilir?
- A. Akıllı tahta
 - B. Dosya tahta
 - C. Bülten tahta
 - D. Manyetik tahta
 - E. Hepsi
23. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe öğretmenlerine öğretmen kitapları ile birlikte hangi yardımcı materyaller de verilmektedir?
- A. Çalışma yaprakları
 - B. Dinleme ses CD'leri
 - C. Etkinlik formları
 - D. Okuma çizelgesi
 - E. Dilbilgisi sunuları
24. Aşağıdakilerden hangisi eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan görsel-işitsel araçlardan biridir?
- A. Tepegöz
 - B. Ders kitabı
 - C. Poster
 - D. Bilgisayar
 - E. Radyo
25. Aşağıdakilerden hangisi ağ destekli eğitimin sağladığı yararlarından biri değildir?
- A. Çoklu ortam imkânı sağlaması
 - B. Derslerin çekiciliğini artırması
 - C. Zamandan tasarruf sağlaması
 - D. Özel donanım ve beceri gerektirmesi
 - E. Anında dönüt verilebilmesi

EK 4. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Tutum Ölçeği

Sayın öğretmen adayı,

Aşağıda Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümlenin karşısında beş (5) cevap seçeneği vardır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra cümledeki ifadeye ne düzeyde katılıyorsanız, o cevap seçeneğini (X) işaretleyiniz. Cevap seçenekleri arasında doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Katkınızdan ötürü teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ahmet AKÇAY

	Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi en çok ilgi duyduğum dersler arasındadır.					
2. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi zor bir derstir.					
3. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine harcadığım zaman boşa gitmez.					
4. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi kendime olan güveni artırır.					
5. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde sıkılırım.					
6. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde eğitimde teknolojiyi nasıl kullanacağımı öğrenirim.					
7. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi gereksiz bir derstir.					
8. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde edindiğimiz bilgilerin meslek yaşantımızı kolaylaştırır.					
9. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine çalışmak için çok fazla zaman ayırmam.					
10. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi beni korkutmuyor.					
11. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi bende stres yaratır.					

12. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde öğretmenlik bilgi ve becerilerimin gelişeceğine inanıyorum.					
13. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin meslek yaşantısında bireylere gerekli olduğunu düşünmüyorum.					
14. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinden sonra öğretmen olduğumda derse uygun materyal hazırlayabilirim.					
15. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilgi duymuyorum.					
16. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine katılmaktan zevk duyuyorum.					
17. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi benim için bir yüküdür.					
18. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ayrılan ders saatlerinin daha çok olmasını isterim.					
19. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin uygulamalı olması hoşuma gider.					
20. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde kendimi derse vermekte zorlanırım.					
21. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi zevkli bir ders değildir.					

EK 5. Bilgisayar Tutum Ölçeği

Sayın öğretmen adayı,

Bu ölçek, Türkçe öğretmen adaylarının bilgisayarlar hakkındaki tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Ölçekte 40 madde yer almaktadır. Sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar bilimsel bir çalışmaya ışık tutacaktır. İlginiz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ahmet AKÇAY

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Bilgisayarlar beni korkutmuyor.					
2. Bilgisayar kullanma konusunda hiç iyi değilim.					
3. Bilgisayarla çalışmayı isterim.					
4. Bilgisayarı yaşamımda birçok biçimde kullanacağım.					
5. Bilgisayarlarla çalışmak sınırlarımı bozabilir.					
6. Bir sorunu bilgisayar kullanarak çözmeye çalışmam gerekirse genel olarak bu konuda kendimi iyi hissederdim.					
7. Bilgisayarla problemleri çözmek bana çekici gelmiyor.					
8. Bilgisayarlar hakkında bir şeyler öğrenmek zaman kaybıdır.					
9. Başkaları bilgisayarlardan söz ettiğinde rahatsızlık duymuyorum.					
10. İleri düzeyde bir bilgisayar çalışması yapacağımı sanmıyorum.					
11. Bilgisayarlarla çalışmanın zevkli ve teşvik edici olduğunu düşünüyorum.					
12. Bilgisayarlar hakkında bilgi edinmeye değer.					
13. İçimden bilgisayarları parçalamak geliyor.					
14. Bilgisayarlarla çalışabileceğime eminim.					
15. Bilgisayar problemlerini çözmek beni cezbetmiyor.					
16. Gelecekteki çalışmalarım için bilgisayarda ustalaşmam gerekecek.					
17. Bilgisayar kursları almak için zahmete girmem.					

18. Bilgisayar kullanmada iyi olabilecek tipte biri değilim.					
19. Bir bilgisayar programında hemen çözemediğim bir sorun olduğunda cevabı bulana kadar vazgeçmem.					
20. Günlük hayatımda bilgisayarları çok az kullanacağımı tahmin ediyorum.					
21. Bilgisayarlar kendimi rahatsız hissetmeme neden oluyor.					
22. Bir bilgisayar dili öğrenebileceğime eminim.					
23. Bazı insanların nasıl olup da bilgisayarlarla bu kadar zaman geçirdiklerini ve bundan hoşlandıklarını anlamıyorum.					
24. Hayatımda hiçbir zaman bilgisayarları istekli olarak kullanacağımı zannetmiyorum.					
25. Bilgisayar dersinde huzurlu olurdum.					
26. Bilgisayar kullanmak sanırım benim için çok zor olur.					
27. Bilgisayarlarla çalışmaya bir kez başlayınca bırakmak benim için çok zor olur.					
28. Bilgisayarlarla çalışmayı bilmem, iş bulma imkânımı arttıracak.					
29. Bilgisayarlarla kullanmayı düşündüğümde başımdan aşağı kaynar sular boşaldığımı hissediyorum.					
30. Bilgisayar dersinden iyi notlar alabilirim.					
31. Bilgisayarlarla mümkün olduğunca az çalışma yapacağım.					
32. Bilgisayarlarla çözülebilecek her şeyi başka yollarla da çözebilirim.					
33. Bilgisayar kullanmam gerektiğinde kendimi rahat hissedirim.					
34. Bilgisayar dersinde başarılı olabileceğimi sanmıyorum.					
35. Eğer bilgisayar dersinde bir problem çözülmeden bırakılırsa, sonradan üzerinde düşünmeye devam ederim.					
36. Bilgisayar derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
37. Bilgisayarlar beni huzursuz eder ve aklımı karıştırır.					
38. Bilgisayarlarla çalışmak gerektiğinde kendime yeterince güvenirim.					
39. Başkalarıyla bilgisayarlar konusunda konuşmaktan hoşlanmam.					
40. Bilgisayarlarla çalışmak yaşamım boyunca benim için önemli olmayacak.					

EK 6. Materyal Değerlendirme Ölçeği (Puanlama Anahtarı)

Temel Ölçüt	Değerlendirme Ölçütü	Puan
1.Öğretim materyalinin basitlik, sadelik ve anlaşılabilirliği	Öğretim materyali, konuyu basitleştirebilen, anlaşılmasını kolaylaştıran ve gereksiz bilgi bulundurmeyen sade bir özellik taşımaktadır.	2
	Öğretim materyali fazla ayrıntılıdır.	1
	Öğretim materyali kesinlikle basit, sade ve anlaşılabilir değildir .	0
2. Öğretim materyalinin dersin hedef ve amaçlarına uygunluğu	Öğretim materyali, dersin hedef ve amaçlarına uygun olarak seçilmiş ve hazırlanmıştır.	2
	Öğretim materyali, dersin hedef ve amaçlarına kısmen uygundur.	1
	Öğretim materyali, dersin hedef ve amaçlarına kısmen uygun değildir .	0
3. Öğretim materyalinin kapsamı	Öğretim materyali, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmış, konunun içeriğini soyuttan somuta taşıyan görsel-işitsel özelliklere sahiptir.	1
	Öğretim materyali, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle donatılmıştır.	0
4. Öğretim materyalinde kullanılan görsel öğelerin (resim, grafik, renk, vb.) nitelik ve niceliği	Öğretim materyalinde kullanılan görsel özellikler, materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla aşırıya kaçmadan kullanılmıştır.	2
	Öğretim materyalinde kullanılan görsel özelliklerde aşırılığa kaçılmıştır .	1
	Öğretim materyalinde amaca hizmet etmeyen ve gereğinden fazla kullanılan görsel-işitsel öğeler bulunmaktadır.	0
5. Öğretim materyalinin pedagojik özelliklere uygunluğu	Öğretim materyali öğrencinin pedagojik özelliklerine (bilişsel, fiziksel, sosyal ve duyuşsal hazır bulunuşluk düzeyi) uygundur.	1
	Öğretim materyali, öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun değildir .	0
6. Öğretim materyalinin alıştırma ve uygulama ilkesine uygunluğu	Öğretim materyali öğrenciye alıştırma ve uygulama imkânı sağlamaktadır. Öğrencinin aktifliği ilkesine uygun olarak hazırlanmıştır.	1
	Öğretim materyali öğrenciye alıştırma ve uygulama imkânı sağlayacak nitelikte değildir .	0
7. Öğretim materyalinin gerçek hayatı yansıma özelliği	Öğretim materyali, öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermektedir. Materyalin içerdiği her türlü görsel-işitsel öğe, öğrencinin yakın çevresinde görebildiği ve anlamlaştırabildiği gerçek nesnelere yansıtmaktadır.	1
	Öğretim materyali öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermemektedir .	0

8. Öğrencilerin öğretim materyalini kullanabilme düzeyi	Öğretim materyali, her öğrencinin erişimine ve kullanımına açıktır. Materyalin kullanımı her öğrencide bulunduğu inanılan ortak yeteneklerin ve özelliklerin kullanılmasını gerektirmektedir.	2
	Öğretim materyali bazı öğrencilerin sahip olabileceği özel özelliklerin kullanılmasını gerektirmektedir.	1
	Öğretim materyali sadece öğretmene hitap etmektedir; öğrenciler tarafından kullanılabilir düzeyde değildir .	0
9. Öğretim materyalinin yaratıcılığı geliştirme özelliği	Öğretim materyali, öğrencinin yaratıcılığını geliştirir.	1
	Öğretim materyali öğrencinin yaratıcılığını geliştirecek nitelikte değildir .	0
10. Öğretim materyalinin problem çözme becerilerini geliştirme özelliği	Öğretim materyali öğrencinin problem çözme becerilerini geliştirir.	1
	Öğretim materyali öğrencinin problem çözme becerilerini geliştirecek nitelikte değildir .	0
11. Öğretim materyalinin analitik düşünceyi geliştirme özelliği	Öğretim materyali öğrenciye analitik düşünme özelliği kazandıracak niteliktedir.	1
	Öğretim materyali öğrenciye analitik düşünme özelliği kazandıracak nitelikte değildir .	0
12. Hazırlanan öğretim materyalinin dayanıklılığı	Öğretim materyali, zaman içinde tekrar tekrar kullanılabilir şekilde dayanıklı olarak tasarlanmıştır.	1
	Öğretim materyali, tek kullanımlıktır.	0
13. Hazırlanan öğretim materyalinin geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir oluşu	Öğretim materyali gerektiği takdirde, kolaylıkla geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir niteliktedir.	1
	Öğretim materyali gerektiği takdirde, kolaylıkla geliştirilebilir ve güncellenebilir nitelikte değildir .	0

14. Hazırlanan “Değerlendirme Raporu”nun Özellikleri	Rapor var	1. Materyalin Adı	Var	1
			Yok	0
		2. Materyalin Kullanım Amacı	Var	1
			Yok	0
		3. Materyalde Kullanılan Malzemeler	Malzemeler ölçülü (sayı, ebat, teknik özellik vb.) verilmiştir.	2
			Malzeme listesi var, ölçü (sayı, ebat, teknik özellik vb.) yok	1
			Malzeme listesi yok	0
		4. Materyalin Özellikleri	Var	1
			Yok	0
		5. Materyalin Hazırlama Aşamaları	Hazırlama Aşamaları görsel destekli anlatılmış.	2
			Hazırlama aşamaları var, görsel yok.	1
			Hazırlama aşamaları yok.	0
		6. Materyalde Kazandırılacak Hedef ve Davranışlar	Var	1
			Yok	0
		7. Materyalin Öğretim Süreci İçerisinde Nasıl Kullanılacağı	Var	1
			Yok	0
		8. Materyalin Avantajları	Var	1
			Yok	0
		9. Materyalin Dezavantajları	Var	1
			Yok	0
		10. 10. Materyalin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler	Var	1
			Yok	0
11. Materyalin Maliyeti	Var	1		
	Yok	0		
	Rapor Yok	0		
15. Ödevin Teslimi	Ödev zamanında ve tam teslim edildi.	2		
	Ödev zamanında fakat eksik teslim edildi.	1		
	Ödev zamanında teslim edilmedi.	0		

EK 7. Görüşme Formu**Öğretmen Adayının;****Adı-Soyadı:****Sınıfı:****AÇIKLAMA**

Değerli öğretmen adayı, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersi kapsamında gerçekleştirmiş olduğunuz ağ destekli eğitim ile ilgili görüşlerinizi, uygulamalarınızı ve önerilerinizi almak istiyorum. Görüş ve önerilerinizi paylaşarak bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunacaksınız. Ayrıca, bu görüşmede söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır.

Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ahmet AKÇAY

GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin ağ destekli eğitimle işlenmesinin öncesi ve sonrasına ilişkin ağ destekli eğitime bakış açınızı nasıl değerlendirirsiniz?
2. Ağ destekli eğitim uygulaması sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı? Uygulamada beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz noktalar nelerdir?
3. Sizce ağ destekli eğitimin avantajları nelerdir?
4. Sizce ağ destekli eğitimin sınırlılıkları nelerdir?
5. Öğretmen olduğunuzda ağ destekli eğitim uygulamalarına derslerinizde yer verir misiniz? Öğretmen olduğunuzda derslerinizde ağ'dan nasıl yararlanmayı düşünüyorsunuz?

Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 8. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi İzlenesi



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ



ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI

Arş. Gör. Ahmet AKÇAY

Tel: 427-2159248/4148

E-posta: turkolog_25@hotmail.com

Dersin Amacı

Bu ders, Türkçe öğretmeni adaylarına Türkçe eğitiminde materyal hazırlarken dikkat edilmesi gereken kurallar ile öğrenme kuramlarından nasıl yararlanılacağını anlatmak, eğitim-öğretim sürecinde Türkçe dersinin hedef ve davranışlarını destekleyecek araç ve gereçleri seçebilmeleri, tasarlayabilmeleri, hazırlayabilmeleri ve değerlendirebilmelerini sağlamak, öğretim amaçlı kullanılan görsel-işitsel, ağ tabanlı ve çoklu ortam sağlayan Türkçe öğretimi materyallerini tanıtmak ve bu materyallerin geliştirilmesine ve kullanımına ilişkin ilke ve yöntemleri anlatmak amacıyla tasarlanmıştır.

Dersin İçeriği

Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

Ders Planı

Hafta	Konu
1	Öğretim teknolojileri ile ilgili genel kavramlar
2	Öğretim teknolojilerinin tarihsel süreci
3	Öğretim teknolojilerinin ve araç-gereçlerin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı
4	Okul, sınıf ve dersin içeriğine ilişkin teknoloji ihtiyacının belirlenmesi
5	Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu
6	Öğretim materyallerini hazırlama, tasarlama ve geliştirme ilkeleri Görsel tasarım ilkeleri
7	Materyal geliştirmede öğretmen yeterlikleri Materyal seçimini etkileyen faktörler
8	Ara sınav
9	Öğretim materyallerinin etkililik durumuna ilişkin araştırmalar
10	Türkçe eğitiminde kullanılacak görsel-işitsel araç ve gereçlerin incelenmesi Eğitsel yazılımların incelenmesi
11	Bilgisayar destekli dil eğitimi tanım ve özellikleri Bilgisayar destekli dil eğitimi hazırlama ve uygulama örnekleri
12	Genel Ağ, ağ 2.0 ve uzaktan eğitim Ağ destekli öğretim materyalleri uygulama ve örnekleri
13	Öğretim teknolojileri yoluyla materyaller geliştirilmesi Çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi
14	Hazırlanan materyallerin sunumu ve değerlendirilmesi
15	Hazırlanan materyallerin sunumu ve değerlendirilmesi

Dersin Kaynakları

1	Aytekin İşman (2011). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Pegem A Yayıncılık.
2	Çetin Baytekin (2011). Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme, Anı Yayıncılık.
3	Halil İbrahim Yalın (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yayın Dağıtım.
4	Hüseyin Uzunboylu (2011). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem Akademi Yayıncılık.
5	Mehmet Küçük (2011). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Nobel Yayın Dağıtım.
6	Mualla Murat Nuhoglu, Tamer Özsoy ve Ahmet Aydın (2008). Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı, Nobel Yayıncılık.
7	Mustafa Sarıtaş (2009). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem Akademi Yayıncılık.
8	Neslihan Karakuş ve Yasemin Baki (2012). Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem Akademi Yayıncılık.
9	Nevzat Yiğit (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Akademi Kitabevi.
10	Ramazan Sever (2010). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı-Tasarım Örnekleri, Anı Yayıncılık.
11	Özcan Demirel ve Eralp Altun (2010). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, PegemA Yayınları.
12	Rauf Yıldız (2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yayın Dağıtım.
13	Salih Uşun (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Nobel Yayın Dağıtım.
14	Süleyman Sadi Seferoğlu (2010). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem Akademi Yayıncılık.
15	Tuğba Yanpar Yelken (2011). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Anı Yayıncılık.

EK 9. Materyal Hazırlama Formu

DERS	
SINIF	
TEMEL BECERİLER	
AMAÇ	
KAZANIM(LAR)	
MATERYALİN ADI	
MATERYALDE KULLANILAN MALZEMELER	
MATERYALİN YAPILIŞI	

MATERYALİN KULLANIMI	
MATERYALİN TASARIMCISI (Ad-Soyad, Bölüm, Numara)	
MATERYALİN FOTOĞRAFLARI	

EK 10. Materyal Hazırlama Formu Yönergesi

Sevgili öğretmen adayı,

Bu yönerge, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında geliştirilecek olan materyallerin hazırlanmasına yardımcı olması amacıyla hazırlanmıştır. Bu yönerge, materyalin Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun bir şekilde yapılabilmesi için dikkatli bir şekilde okunmalı ve materyal hazırlama formu bu yönergede yer alan bilgiler doğrultusunda doldurulmalıdır.

Arş. Gör. Ahmet AKÇAY

MATERYALİN TASARIMCISI	Ad-soyad, sınıf ve okul numarası bilgileri yazılacaktır.
DERS	Materyalin hazırlandığı ders yazılacaktır.
SINIF	Materyalin hazırlandığı sınıf seviyesi yazılacaktır.
TEMEL BECERİLER	<p>Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda uygun temel beceriler seçilip yazılacaktır.</p> <p>Temel Beceriler Temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; 2. Eleştirel düşünme; 3. Yaratıcı düşünme; 4. İletişim kurma; 5. Problem çözme; 6. Araştırma; 7. Karar verme; 8. Bilgi teknolojilerini kullanma; 9. Girişimcilik
TEMEL DİL BECERİLERİ	<p>Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda uygun temel dil becerileri seçilip yazılacaktır.</p> <p>Türkçe Dersi Öğretim Programı, “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma, temel dil becerileri” ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Bu temel dil becerileri hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir.</p>
AMAÇ	Materyalin hazırlandığı temel dil becerisine yönelik amacı belirtilecektir.

1. Dinleme/İzleme

Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Programda dinleme/izleme becerisi; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Programın bu bölümü “dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümlenme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma” amaçlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici/izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır. Aşamalı bir süreç izleyen bu sıralamanın takip edilmesi, dinleme/izleme etkinliklerinin amacına ulaşmasını, öğrencinin toplum hayatına aktif bir dinleyici/izleyici olarak katılmasını sağlayacak, öğrencilerin iletişim kurma yeteneklerini geliştirecektir.

Dinleme/izleme sürecinin amacına ulaşabilmesi için yapılan tüm dinleme/izleme etkinliklerinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu amaçla programda, öğrencilerin kullanacağı değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlar yer almaktadır. Bu formların kullanılması dinleme/izleme sürecini verimli kılacak ve öğretmene nesnel bir değerlendirme imkânı sağlayacaktır.

2. Konuşma

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla programdaki konuşma etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı'nda, konuşma becerisine yönelik olarak, “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir.

Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Hayatın her

	<p>alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma becerisinin okuma, yazma ve dinleme gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerekmektedir.</p> <p>Konuşma becerisinin değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha da kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir.</p> <p>3. Okuma</p> <p>Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.</p> <p>Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşıması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma dil becerisinde; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir.</p> <p>Okuma becerisinin hayatın bütün aşamalarına yayılan bir alışkanlık hâline getirilmesi amacıyla hazırlanan etkinlik örnekleri ve formları, hem okuma sürecinin değerlendirilmesine hem de öğrencilerin dil gelişimini izlemeye yardımcı olacaktır.</p> <p>4. Yazma</p> <p>Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.</p> <p>Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir.</p> <p>Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür. Programda, öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirme ölçütlerine yer verilerek yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması amaçlanmıştır. Bu tutum öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır.</p> <p>Bitişik eğik yazı öğretimi, ilk okuma yazma öğretimiyle birlikte başlayıp ilk sınıflarda kazandırılacağından 6, 7 ve 8. sınıflarda bitişik eğik yazı için bir zaman dilimi ayrılmayacaktır. Ancak öğrencilerin bütün derslerde, bitişik eğik yazıyı işlek ve güzel kullanmalarına özen göstermeleri sağlanmalıdır.</p> <p>5. Dil Bilgisi</p> <p>Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır.</p> <p>Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeye ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir.</p> <p>Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir.</p>
KAZANIM(LAR)	<p>Materyalin hazırlanma amacına uygun olan kazanımlar Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda belirtilecektir.</p> <p>TEMEL DİL BECERİSİ: DİNLEME AMAÇ VE KAZANIMLAR</p> <p>1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler. 2. Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.

	<p>3. Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.</p> <p>4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.</p> <p>2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme</p> <p>1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.</p> <p>2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.</p> <p>3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.</p> <p>4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</p> <p>5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.</p> <p>6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.</p> <p>7. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.</p> <p>8. Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.</p> <p>9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.</p> <p>10. Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.</p> <p>11. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.</p> <p>12. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.</p> <p>13. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.</p> <p>14. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.</p> <p>15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.</p> <p>16. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.</p> <p>17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.</p> <p>18. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.</p> <p>19. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.</p> <p>20. Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.</p> <p>21. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.</p> <p>22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.</p> <p>23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.</p> <p>24. Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.</p> <p>25. Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir.</p> <p>3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme</p> <p>1. Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.</p> <p>2. Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.</p> <p>3. Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.</p> <p>4. Söz varlığını zenginleştirme</p> <p>1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.</p> <p>2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.</p> <p>3. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır.</p> <p>4. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.</p> <p>5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.</p> <p>6. Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma

1. Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır.
2. Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.
3. Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.
4. Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur.

TEMEL DİL BECERİSİ: KONUŞMA

AMAÇ VE KAZANIMLAR

1. Konuşma kurallarını uygulama

1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.
2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.
3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.
4. Standart Türkçe ile konuşur.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
8. Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.
9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
11. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
12. Tekrara düşmeden konuşur.
13. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.

2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma

1. Konuşurken nefesini ayarlar.
2. İşitilebilir bir sesle konuşur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.
5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
6. Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.
7. Sözcükleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.
8. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.
9. Dinleyicilerle göz teması kurar.

3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Konuşma metni hazırlar.
3. Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
8. Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.
9. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.
10. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.
11. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.
12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

4. Kendi konuşmasını değerlendirme

1. Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.
2. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.
4. Konuşmasını sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.

5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
2. Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.
3. Sorunlarına konuşarak çözüm arar.
4. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

TEMEL DİL BECERİSİ: OKUMA**AMAÇ VE KAZANIMLAR****1. Okuma kurallarını uygulama**

1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
2. Akıcı biçimde okur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Sözü ezgisine dikkat ederek okur.
5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.
11. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
12. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
13. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
14. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
15. Metne ilişkin sorular oluşturur.
16. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
17. Metnin planını kavrar.
18. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
19. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
20. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
21. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
22. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
23. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
24. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
25. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
26. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.

- 27.Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
- 28.Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
- 29.Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
- 30.Metin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
- 31.Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
- 32.Metin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

3. Okuduğu metni değerlendirme

1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Metni içerik yönünden değerlendirir.

4.Söz varlığını zenginleştirme

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5. Okuma alışkanlığı kazanma

1. Okuma planı yapar.
2. Farklı türlerde metinler okur.
3. Süreli yayınları takip eder.
4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.

TEMEL DİL BECERİSİ: YAZMA

AMAÇ VE KAZANIMLAR

1. Yazma kurallarını uygulama

1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.
3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
4. Standart Türkçe ile yazar.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
10. Tekrara düşmeden yazar.
11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

2. Planlı yazma

1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

	<p>7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.</p> <p>8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.</p> <p>9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.</p> <p>10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.</p> <p>11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.</p> <p>12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.</p> <p>3. Farklı türlerde metinler yazma</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Olay yazıları yazar. 2. Düşünce yazıları yazar. 3. Bildirme yazıları yazar. 4. Şiir yazar. <p>4. Kendi yazdıklarını değerlendirme</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir. 2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir. 3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir. <p>5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder. 2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır. 3. İlgi alanına göre yazar. 4. Şiir defteri tutar. 5. Günlük tutar. 6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler. 7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar. 8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır. 9. Yazdıklarından arşiv oluşturur. 10. Yazma yarışmalarına katılır. <p>6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular. 2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. <p style="text-align: center;">DİL BİLGİSİ</p> <p>AMAÇ VE KAZANIMLAR (6. SINIF)</p> <p>1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kök ve eki kavrar. 2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder. 3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder. 4. Gövdeyi kavrar. 5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar. 6. Birleşik kelimeyi kavrar. 7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder. <p>2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır. 2. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır. 3. Hâl eklerinin işlevlerini kavrar. 4. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar. 5. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar. 6. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
8. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
9. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

AMAÇ VE KAZANIMLAR (7. SINIF)

1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.
2. Kip ve çekimli fiili kavrar.
3. Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.
4. Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
5. Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
6. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
7. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.
8. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
2. Farklı yapı özelliklerinde fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanır.

3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder.
2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.
3. Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.

4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.
2. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.
3. İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.
4. Ek fiili işlevine uygun olarak kullanır.

5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama


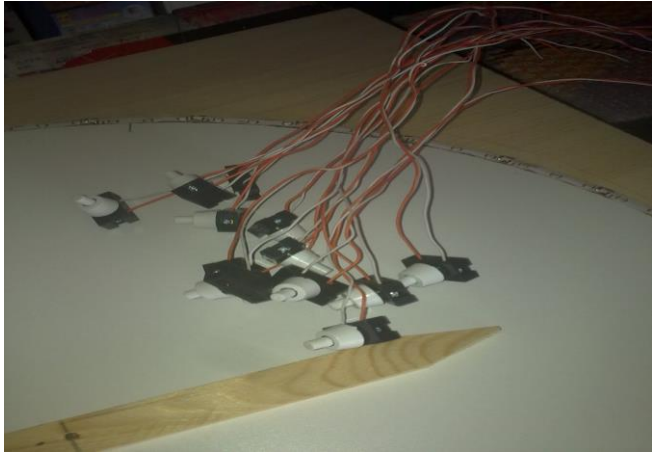
1. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.
2. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
3. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır.

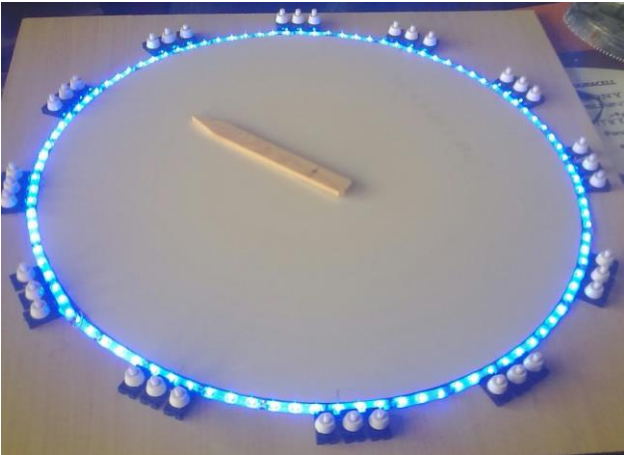
	<p>AMAÇ VE KAZANIMLAR (8. SINIF)</p> <p>1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar. 2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar. 3. Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır. 4. Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur. <p>2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cümlenin temel ögelerini ve özelliklerini kavrar. 2. Cümlenin yardımcı ögelerini ve özelliklerini kavrar. 3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler. 4. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar. 5. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır. 6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır. 7. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar. 8. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar. 9. Cümlenin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar. 10. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar. 11. Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder. <p>3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler. 2. Anlatım bozukluklarını düzeltir.
MATERYALİN ADI	Bu bölümde materyalin amacına uygun olarak kısa, çarpıcı ve materyali tanıtan bir isim verilecektir.
MATERYALDE KULLANILAN MALZEMELER	Materyal kullanılan malzemeler (özellikleri, miktarları, nitelikleri vs.) detaylı bir şekilde anlatılacaktır.
MATERYALİN YAPILIŞI	Materyalin yapım aşaması bu bölümde anlatılacaktır. Hangi aşamaların yer aldığı, ne kadar süre harcandığı ayrıntılı bir şekilde anlatılacaktır.
MATERYALİN MALİYETİ (BÜTÇESİ)	Materyalin hazırlanması için gerekene malzemelerin miktarları ve maliyetleri bu kısımda yazılacaktır.
MATERYALİN KULLANIMI	Materyalin derste nasıl kullanılacağı, kullanılması için gereken ortam, hazırlık süreci, değerlendirme ve konuyla ilişkilendirme özellikleri bu bölümde anlatılacaktır.
MATERYALİN AVANTAJ VE DEZAVANTAJLARI	Hazırlanan materyalin güçlü ve zayıf yönleri belirtilecek ve varsa zayıf yönleri giderilmesi için öneriler sıralanacaktır.
MATERYALİN HAZIRLAMA AŞAMALARI	Bu kısımda materyalin hazırlanması aşamasına ilişkin fotoğraflar yer alacaktır. (Çeşitli aşamalara ilişkin en az 3 fotoğraf olmasına dikkat edilmelidir).
MATERYALİN FOTOĞRAFLARI	Materyalin son haline ilişkin çeşitli açılardan fotoğraflar bu kısımda yer almalıdır. (Materyalin son haline ilişkin en az 3 fotoğraf olmasına dikkat edilmelidir).

EK 11. Öğretmen Adaylarına Ait Materyal Formu Örneği

MATERYALİN TASARIMCISI (Ad-Soyad, Bölüm, Numara)	Yunus BOZKURT Türkçe Öğretmenliği 111046019
DERS	TÜRKÇE
SINIF	6-7
TEMEL BECERİLER	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eleştirel düşünme; ✓ Yaratıcı düşünme; ✓ İletişim kurma; ✓ Girişimcilik
AMAÇ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesi; ✓ Dil bilgisi öğretiminin sağlanması, öğrencilerin düzeylerine uygun ve aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmesi; ✓ Türkçe kurallarının cümle bütünlüğü içinde alınması; ✓ Soruları etkili bir şekilde çözebilme alışkanlığı kazanması; ✓ Öğrencilerin düzeylerine yönelik sorular hazırlama; ✓ Öğrencilerin birlikte soruları değerlendirebilmesi; ✓ Öğrencinin Türkçenin yapısını oluşturan kuralları konuşma ve dinlemeyle dil etkinliklerinde uygulaması
KAZANIM(LAR)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır; ✓ Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır; ✓ Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır; ✓ Dinlenen ile ilgili soru sorar ve görüş bildirir; ✓ Dinlenenin /izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır; ✓ Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
MATERYALİN ADI	SÖZCÜK SAATI

MATERYALDE KULLANILAN MALZEMELER	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2 adet tahta (63x63 ve 50x50) ✓ Çivi, 3 adet vida ✓ 36 adet elektrik anahtarı ✓ 1 m led lamba ✓ 1 adet adaptör ✓ 2 m elektrik kablosu ✓ 1 adet mukavva (63x63) ✓ 3 adet yapıştırıcı ✓ 12 adet renkli sayı ✓ 3 adet renkli karton
MATERYALİN YAPILIŞI	<p>63x63 ve 50x50 ebatlarında iki tahta birbirine yapıştırıldı. Tahtanın ortası delinerek çivi kullanılarak tahtadan yapılmış bir saat akrebi yerleştirildi. Daire şeklinde olan tahtanın etrafına 1m led lamba yapıştırıldı. Daire şeklindeki tahta saate benzetilerek her saat başına 3 elektrik anahtarı yerleştirildi. Tahtanın bazı yerleri matkapla delinerek anahtarlara bağlanacak elektrik kabloları bu deliklerden tahtanın altına geçirildi. Tahtanın altındaki led lambasının kablosu ile anahtar kabloları birleştirildi. Led kablosunun başına bir adet adaptör takıldı. Kabloların üstünü kapatmak için tahtaya, 63x63 ebatlarında bir mukavva yapıştırıldı. Daire şeklindeki tahtanın etrafına saatleri belirtmek için renkli sayılar yerleştirildi.12 tane soru hazırlanıp her saat başına bir soru yerleştirildi.</p> <p>NOT: Hazırlanan sorulardan hariç yedekte de sorular bulunmaktadır.</p>
MATERYALİN MALİYETİ (BÜTÇESİ)	<p>110 tl</p>
MATERYALİN KULLANIMI	<p>Öğretmen materyal üzerindeki saat akrebinin çevirir. Öğrenci dur dediğinde öğretmen durur. Akrebin gösterdiği soruya bakılır. Soruda cümle içindeki belirtilmiş olan kelimenin türünün ne olduğu sorulur. Kelime türlerinin isimleri elektrik anahtarlarının altında belirtilmiştir. Yani elektrik anahtarları sorunun şıkları durumundadır. Öğrenci sorunun cevabını üç anahtardan birini seçerek gösterecektir. Eğer cevap yanlış ise lamba yanmayacak, cevap doğru ise lamba yanacaktır.</p> <p>NOT: Materyal üzerinde toplam 12 soru bulunmaktadır ve her soru için bu işlem uygulanır.</p>

MATERYALİN AVANTAJ VE DEZAVANTAJLARI	<p>Avantajları:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Dersin oyun havası içinde işlenmesini sağlar.✓ Öğrenciyi yaratıcı düşünmeye sevk eder.✓ İşlenen konunun daha iyi öğrenilmesine katkıda bulunur.✓ Öğrencinin konuya eleştirel bir şekilde yaklaşmasını sağlar. <p>Dezavantajları:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Elektriksiz ortamda materyalin lambası yanmadığı için konunun pekişmesinde etkili olmaz.
MATERYALİN HAZIRLAMA AŞAMALARI	 





**MATERYALİN
FOTOĞRAFLARI**



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 başladığı yüksek lisans eğitimini 2009 yılında tamamladı ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana bilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. Halen bu ana bilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.