

T.C

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

WEBQUEST(WEB MACERASI) ÖĞRENME YÖNTEMİNİN TÜRK
EDEBİYATI DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdülhamit BALCI

BALIKESİR, 2017

T.C

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

WEBQUEST(WEB MACERASI) ÖĞRENME YÖNTEMİNİN TÜRK
EDEBİYATI DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdülhamit BALCI

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

BALIKESİR, 2017

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 201012509005 numaralı Abdülhamit BALCI'nın hazırladığı 'Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türk Edebiyatı Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi ' konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 04/05/2017 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/ÖYÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.



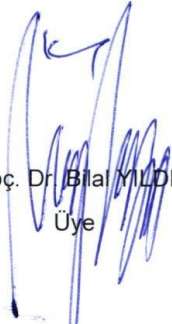
Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ
Başkan



Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ
Üye(Danışman)



Doç. Dr. Kemal Oğuz ER
Üye



Yrd. Doç. Dr. Bilal MLLDIRIM
Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

04/07/2017

Enstitü Müdürü



Doç. Dr. Halil İbrahim ŞAHİN
Müdür

ÖNSÖZ

Araştırmamın yapılmasında emeği geçen, lisans düzeyindeki derslerden tez aşamasındaki son çalışmalara kadar kendisinden fevkalade istifade ettiğim çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye şükranlarımı sunuyorum.

Yapmış olduğum öğretim uygulamalarında bana destek veren, yardımcı olan ve en az benim kadar çalışmamı sahiplenen değerli arkadaşlarım bilişim teknolojileri öğretmeni Hakan UMUTLU ve edebiyat öğretmeni Ferhat YILDIRIM'a teşekkür ediyorum.

İstanbul, 2017 Abdülhamit BALCI

ÖZET

WEBQUEST(WEB MACERASI) ÖĞRENME YÖNTEMİNİN TÜRK EDEBİYATI DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

BALCI, Abdülhamit

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

2017, 104 Sayfa

Bu çalışmada internet destekli yapılandırmacı bir öğretim yöntemi olan ağ araştırmasının Türk Edebiyatı-10 dersi işlenişinde "Mektup" ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir araştırma tasarlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini Pendik 80. Yıl Nuh Çimento Anadolu Lisesi 10. sınıf (N=58) öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Başarı Testi öntest ile sontest ve öğrencilere yazdırılan uygulama öncesi mektuplar ile uygulama sonrası mektuplar kullanılmıştır. Toplam 8 sınıftan oluşan çalışma evreninden sınıflar rastgele olarak deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Yansız atama ile yapılan gruplardan 10-H sınıfı kontrol grubu; 10-F sınıfı da deney grubu olarak belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerine hazırlanan ağ araştırması yöntemi uygulanırken kontrol grubu öğrencileri ile de geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Her iki gruba da uygulama öncesinde öntest uygulandığı gibi uygulama sonrasında sontest uygulanmıştır. Öğretim etkinliği her iki grup için de 3 hafta 9 ders saati boyunca devam etmiştir.

Araştırma sonucunda kontrol ve deney grubu öntest-sontest başarı puanları ve mektup yazma başarıları karşılaştırıldığında, ağ araştırması yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin deney ve kontrol grubu başarılarına benzer düzeyde etki etki ($p>.0.5$) ettiği saptanmıştır. Nitel verilerin analizi, kontrol grubu öğrencilerinin mektup yazma ile ilgili kuralları daha çok uyguladıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Ağ Araştırması, İnternet Destekli Öğretim, Türk Edebiyatı, Mektup Yazma.

ABSTRACT

EFFECTS OF WEBQUESTS A TEACHING METHODOLOGY ON ACADEMIC SUCCESS IN TURKISH LITERATURE COURSE

BALCI, Abdülhamit

M.Sc. Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Associate Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

2017, 104 Pages

This study investigates the effect of Webquests, a constructivist teaching methodology supported by the Internet, on student success in a given course unit, *Mektup* 'Letter', in conducting the class *Turkish Literature-10*. With this goal in mind, an experimental study was designed with a pre- and post-test that involves a control group.

The sample of this study were composed of the 10th year students attending the Pendik 80. Yıl Nuh Çimento High School (n=58). The data collection tools consisted of a pre- and post-test achievement exam, both of which were prepared by the current researcher, as well as letters the students were asked to write both before and after the task. The target population of the study was composed of a total of 8 classes, which were randomly assigned to experimental and control groups. Out of these groups, which have been formed through randomization, the class 10-H was determined as the control group, and 10-F as the experimental group.

While the students in the experimental group went through the course via a Webquest-based methodology, those in the control group did so through traditional methods. Both groups had to take a pre-test before the application and a post-test afterwards. The teaching process took 3 weeks, over the course of 9 class hours, for both groups. The data that were collected from the achievement tests and the letter writing activity were analyzed using the SPSS 12 statistical software.

The results of the experiments and a comparison between the pre- and post-test scores of the experimental and control groups indicate that the Webquest-based and traditional teaching methodologies have the same effect on the success rates of

experimental and control groups; that is, there was no statistically significant difference between the two groups ($p>.05$).

Keywords: Constructivism, Webquests, Internet Based Teaching, Turkish Literature, Writing Letter.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
2. LİTERATÜR	8
2.1. Yapılandırmacılık.....	8
2.1.1. Yapılandırmacılığın Kökeni	10
2.1.2. Yapılandırmacılığın Türleri	13
2.1.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	13
2.1.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık	15
2.1.2.3. Radikal Yapılandırmacılık	17
2.1.3. Yapılandırmacı Eğitim Ortamı	18
2.1.4. Yapılandırmacı Öğretmen ve Öğrenci Özellikleri.....	21
2.1.5. Yapılandırmacı Programın Nitelikleri.....	25
2.2. Programlara Teknoloji Entegrasyonu.....	27
2.3. Ağ Araştırması (Webquest)	32
2.3.1. Ağ Araştırmasının Bölümleri	35
2.3.1.1. Giriş (introduction):	35
2.3.1.2. Görev(task):	36
2.3.1.3. Bilgi Kaynakları(resources):.....	36
2.3.1.4. Süreç(process):	36
2.3.1.5. Değerlendirme(evaluation):	36
2.3.1.6. Sonuç(conclusion):.....	38
2.3.2. Ağ Araştırmasının Özellikleri	38

2.3.3. Ağ Araştırmasının Gerekliliği.....	39
3. YÖNTEM	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Evren.....	42
3.3. Örneklem	43
3.4. Deneysel İşlem.....	43
3.4.1. Ağ Araştırmasının Hazırlanması	44
3.4.1.1. Giriş:.....	45
3.4.1.2. Görev:	45
3.4.1.3. Süreç:.....	46
3.4.1.4. Değerlendirme:.....	47
3.4.1.5. Sonuç:.....	48
3.4.1.6. Kaynakça:	49
3.4.1.7. Paylaşım:	50
3.4.2. Eğitim Öğretim Etkinliğinin Uygulanması.....	51
3.4.3. Verilerin Toplanması	52
3.4.3.1. Veri Toplama Araçları.....	52
3.4.3.1.1. Başarı Testinin Geliştirilmesi.....	52
3.4.3.1.2. Mektup Yazdırma Uygulaması	54
3.4.4. Verilerin Analizi	55
4. BULGULAR	57
4.1. Nicel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular	57
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mektup Yazma Performansı ve Başarı Testi Betimsel Analiz Sonuçları	57
4.1.2. Deney-Kontrol Gruplarının Mektup Yazma ve Başarı Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	59
4.1.3. Deney Grubu Öntest-Sontest Mektup Yazma Puanlarının Karşılaştırılması	60
4.1.4. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Mektup Yazma Puanlarının Karşılaştırılması	60
4.1.5. Deney Grubu Öntest-Sontest Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılması..	61
4.1.6. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılması.	61
4.1.7. Deney-Kontrol Gruplarının Mektup Yazma Performansı ve Başarı Testi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	62
4.2. Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular	63
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	81

5.1. Sonuçlar ve Tartışma	81
5.2. Öneriler	85
KAYNAKÇA	87
EKLER	100
Ek-1 Araştırma İzin Belgesi	100
Ek-2. Öntest ve Sontest Başarı Testi.....	101
Ek-3. Deney Grubu Ders Planı	103
Ek-4. Kontrol Grubu Ders Planı	104



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 : Fiil Çekiminde Dilek Kiplerinin Geleneksel Yöntemle Tahta Kullanılarak Öğretilmesi	28
Şekil 2 : Fiil Çekiminde Dilek Kiplerinin PowerPoint İle Öğretilmesi.....	28
Şekil 3 : Fiil Çekiminde Dilek Kiplerinin Excel İle Öğretilmesi (Tip-II Kullanımı)	29
Şekil 4 : Öğrencilerin Bilgisayardan Dönüt Alması (Tip-II Kullanımı)	30
Şekil 5 : Ağ Araştırması Tanıtımının Yapıldığı Giriş Sayfası.....	45
Şekil 6 : Ağ Araştırması Etkinliğinin Görev Sayfası	46
Şekil 7 : Sürecin Tanımlandığı Örnek Sayfa.....	47
Şekil 8 : Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği.....	48
Şekil 9 : Ağ Araştırması Etkinliği Sonuç Sayfası.....	49
Şekil 10 : Ağ Araştırması Etkinliğinin Kaynakça Sayfası Örneği.....	50
Şekil 11 : Ağ Araştırması Etkinliğinin Paylaşım Sayfası	50
Şekil 12 : Bir Öğrenciye Ait Paylaşım Sayfası Örneği	51
Şekil 13 : Kontrol Grubu 1 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	69
Şekil 14 : Kontrol Grubu 1 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması.....	69
Şekil 15 : Kontrol Grubu 17 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	69
Şekil 16 : Kontrol Grubu 17 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması.....	69
Şekil 17 : Deney Grubu 17 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	70
Şekil 18 : Deney Grubu 17 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması.....	70
Şekil 19 : Kontrol Grubu 16 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	71
Şekil 20 : Kontrol Grubu 16 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması.....	71
Şekil 21 : Deney Grubu 1 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	72
Şekil 22 : Deney Grubu 1 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması.....	72
Şekil 23 : Kontrol Grubu 25 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	73
Şekil 24 : Kontrol Grubu 25 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması.....	73
Şekil 25 : Deney Grubu 20 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	73
Şekil 26 : Deney Grubu 20 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması.....	74
Şekil 27 : Kontrol Grubu 33 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	74
Şekil 28 : Kontrol Grubu 33 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması.....	74
Şekil 29 : Deney Grubu 3 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	75
Şekil 30 : Deney Grubu 3 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	75
Şekil 31 : Kontrol Grubu 26 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	76
Şekil 32 : Kontrol Grubu 26 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması.....	77
Şekil 33 : Kontrol Grubu 31 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	78
Şekil 34 : Kontrol Grubu 31 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması.....	78
Şekil 35 : Deney Grubu 19 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması	79
Şekil 36 : Deney Grubu 19 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması.....	79

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 : Geleneksel Sınıflar ile Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması	20
Tablo 2 : Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenen Rollerini.....	23
Tablo 3 : Ağ Araştırması Değerlendirme Tablosu.....	37
Tablo 4 : Uygulama İşlemleri ve Zaman Tablosu	44
Tablo 5 : Soruların Kapsam Geçerlik İndeksleri	52
Tablo 6 : Ölçek maddelerinin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri	53
Tablo 7 : Rubrik	55
Tablo 8 : Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Mektup Yazma ve Başarı Testi Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları.....	58
Tablo 9 : Başarı Testi ve Mektup Yazma Başarısı Öntest Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	59
Tablo 10 : Deney Grubu Mektup Yazma Performansı Öntest-Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Analizi.....	60
Tablo 11 : Kontrol Grubu Mektup Yazma Başarısı Öntest-Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Analizi.....	60
Tablo 12 : Deney Grubu Başarı Testi Öntest-Sontest Başarı Testi Puanları Bağımlı Gruplar t Testi Analizi	61
Tablo 13 : Kontrol Grubu Başarı Testi Öntest-Sontest Puanları Bağımlı Gruplar t Testi Analizi	61
Tablo 14 : Başarı Testi ve Mektup Yazma Başarısı Sontest Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	62
Tablo 15 : Betimsel Analizin Tematik Çerçevesi	64
Tablo 16: Betimsel Analizin Tematik Çerçevesi Kontrol Grubu (33 Kişi).....	66
Tablo 17: Betimsel Analizin Tematik Çerçevesi Deney Grubu (25 Kişi).....	67

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgisayar ve internet teknolojisindeki gelişmeler ekonomik, sosyal, kültürel ve politik yaşamın her alanında etkili olarak kullanılmaya başlanmıştır. 2007 yılında %30 civarında olan bilgisayar ve internet kullanım oranı 2015 yılı Nisan ayı TÜİK (2015) verilerine göre %55,9 'a yükselmiştir. Devam eden süreçte akıllı telefonların yaygınlaşması ve bunlar aracılığıyla internet erişimi kolaylaşmaktadır. Dolayısıyla internetin kullanım düzeyinin gittikçe daha da artacağını söylemek mümkündür. Bilgi teknolojilerinin yaygınlaşması beraberinde yeni değer ve anlayışların gelişmesine neden olmaya başlamıştır (Anderson, 2006).

Teknolojinin öğrenme-öğretme süreçleri üzerindeki olumlu etkisi, yetişmiş insan gücü niteliklerindeki değişim nedeni ile birçok ülkeyi bilgi ve iletişim teknolojilerine önemli ölçüde yatırım yapmaya sevk etmiştir. Ayrıca Avrupa ülkeleri başta olmak üzere birçok ülke bilgi toplumuna geçiş için eğitim programlarında önemli değişime gitmiştir. Bu değişim ve yatırımların temelinde bireylerin dijital okuryazarlığını geliştirmek, onları bilgi toplumuna ve ekonomisine geçiş için hazırlamak olduğu söylenebilir (Commission of European Communities, 2000; Eurydice, 2001; Papanastasiou ve Angeli, 2008; Tezci, 2009).

Bilgi teknolojilerinin gelişmesi ve yaşamın her alanına nüfuz etmesi ile birlikte sadece sosyal, politik, ekonomik ve kültürel değişimler değil aynı zamanda bireysel niteliklerin de değişmesine neden olmaya başlamıştır (Tezci ve Uysal, 2004). Geçmişte "ayaklı kütüphane"lerin başat olduğu değerler yerine araştıran, sorgulayan, problem çözen, öğrenmeyi öğrenen, eleştirel ve yaratıcı düşünen, etkili iletişim becerileri gibi yetenekler ön plana geçmiştir (MEB, 2005; Tezci, 2002).

Teknolojinin bireysel nitelikler üzerindeki değişime etkisi (İşman, 2001) hem bu teknolojileri bilen bireylerin yetiştirilmesini hem de bu teknolojilere dayalı öğrenme-öğretme süreçlerinin tasalanmasını gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinden arzulanan katkı ve verimliliğin sağlanması bu teknolojilerin etkili kullanılmasına bağlıdır (Jonassen, 1999; Tezci, 2009; 2011). Bilgi

ve internet teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine katkı sunma potansiyeli olmakla birlikte bu teknolojilerin sınıflara bulunması doğrudan kullanımını garanti etmemektedir. Teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerine etkili entegrasyonu, teknolojiden öğrenmek yerine teknoloji ile öğrenmeyi vurgular (Britten ve Cassady, 2005). Başka bir ifade ile teknolojinin etkili entegrasyonu teknolojinin sınıfta çokça kullanılması değildir. Etkili teknoloji entegrasyonu teknoloji öyle bir şekilde tasarlanmalıdır ki, ancak teknoloji kullanarak o şekilde öğretim yapılsın ya da öğrencilerin başka şekilde öğrenmeleri mümkün olmasın anlamına gelmektedir (Perkmen ve Tezci, 2011).

Teknoloji kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar, bu teknolojilerin sınıfta varlığının etkili entegrasyonu sağlamadığını göstermektedir (Alghazo, 2006; Maddux, ve Johnson, 2005; Teo, 2010; Tezci, 2009, 2011). Tezci'nin (2016) European Commission (2001) raporundan aktardığına göre öğretmenlerin teknolojiyi geleneksel tarzda kullanımlarına dikkat çekmekte ve bu kullanım biçiminin öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte teknolojinin yapılandırmacı perspektiften yapılan bazı araştırmalarında (Arbaugh, 2001; Baltacı ve Akpınar, 2011; Ge ve Land 2003; Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002; Jung, Choi, Lim ve Leem, 2002; Tezci, 2003; Xun ve Land, 2004) öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, teknolojinin doğru bir şekilde tasarımının öğrenci öğrenmesi ve algıları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Teknolojinin öğrenme öğretme süreçlerine etkili entegrasyonu geleneksel yolla tasarımı yerine, post modern anlayış çerçevesinde gelişen yapılandırmacı yaklaşım temelindeki öğrenci merkezli anlayış bağlamında tasarımını gerektirmektedir (Tezci, 2016; Yurdakul, 2004). Pragmatik felsefeyi temele alan yapılandırmacılar insanın hem kültürel hem de biyolojik açıdan sürekli değiştiğini, dolayısıyla yaşamın sürekli değişim içinde olduğunu ve bu yüzden her şeyin yeniden yapılandırılması gerektiğini savunmuşlardır. Önemli olan bilgi değil onu elde etme yoludur. Çünkü bilgi yönetime göre daha çabuk değişir (Sönmez, 2009). Bu bakış açısına göre yapılandırmacı öğrenmede öğrenci, geleneksel yöntemde olduğu gibi pasif olmaz, öğrenci aktif olarak bilgiyi üretendir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler, geçmiş yaşantıları, ön bilgileri ve inançları çerçevesinde yeni enformasyonu anlamlandırmaktadırlar (Jonassen, 1994). Öğretmenler rehber ve bir koç gibi hareket ederler. Öğrenme çevresini

tasarlar ve öğrencilerin bu çevre ile etkileşimlerinde onlara rehberlik ederler. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci merkezli yöntemlerin teknoloji ile bütünleştirilmesini temele almaktadır (Abbott ve Farris, 2000; Koehler ve Mishra, 2009).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yol açtığı niteliksel ve niceliksel değişimler bir yandan kültürler ve toplumlar arasında dijital bölünmeye neden olurken bir yanda da önemli katkılar sunma potansiyeline sahiptir (Erdem, 2004; Kılıç, 2011). Gerek teknolojinin ortaya çıkardığı sorunları ortadan kaldırmak ve gerekse olumlu etkilerini artırmak için öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili tasarımı ve kullanımına yönelik çeşitli modeller geliştirilmekte ve bu modellere dayalı örnek çalışmalar yürütülmektedir (Alexander, 1999; Jonassen, 1994; Tam, 2000; Willis, 1995).

Teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerinde yapılandırmacı perspektiften tasarımına ilişkin uygulamalarından biri de 'ağ araştırması' (webquest)dir. Ağ araştırması, ilk olarak Bernie Dodge ve Tom March tarafından 1995 yılı başlarında San Diego State Üniversitesi'nde geliştirilmiş internet tabanlı bir öğretim yöntemidir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2008). "Web (ağ)" ve "quest (araştırma)" kelimelerinin bir araya gelmesiyle terimleşen webquest, Türkçede "ağ araştırması" ve "web macerası" gibi kavramlarla karşılık bulmuştur. Dodge (1997) ağ araştırmasını, bilginin internet üzerinden çeşitli kaynaklardan veya video konferans aracılığı ile sağlandığı araştırma yönelimli aktivite olarak ifade etmektedir. Ağ araştırması ile öğrenciler internet ve bilgisayar teknolojilerini öğretmen rehberliğinde kontrollü bir şekilde kullanarak bilgiyi kendileri yapılandırabilmektedir (Perkmen ve Tezci, 2011).

Ağ araştırmasının başta bilgisayar ve internet kullanımı, bireysel ve grupla çalışma olanağı sağlaması, birinci elden bilgiye ulaşarak üst düzey bilişsel becerileri geliştirmesi, zaman ve mekân açısından esneklik sunması en temel özelliklerdir (Akçay ve Şahin, 2013). Ağ araştırması gerekli altyapı ve ön koşul öğrenmeler sağlanarak etkili bir şekilde tasarlanırsa eğitim öğretime ciddi katkılar sunabilir. Ağ araştırmasına dayalı bazı araştırma (Chuo, 2007; Stepp-Greany, 2002; Yoder, 1999) sonuçları öğrenme üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ağ araştırmasına dayalı öğretim uygulamalarının başarı, öğrenme, algı, tutum, özyeterlik gibi değişkenler üzerinde etkilerinin araştırılması tasarım geliştirme çalışmalarına katkı sunacaktır. Ancak literatürde çeşitli öğrenme alan ve türleri üzerinde ağ araştırmasına dayalı sınırlı sayıda araştırma vardır. Bu çalışmada daha önce

üzerinde çalışma yapılmayan Türk Edebiyatı dersi mektup yazma başarısı üzerinde ağ araştırması yönteminin etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Türk Edebiyatı dersi mektup yazma konusunun ağ araştırması yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile öğretiminin 10. Sınıf öğrencilerinin performanslarına ve başarılarına etkisi nedir?

1.1.2. Alt Problemler

1-Ağ araştırması yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu “edebi tür olarak mektup konusu” ön-test başarı testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?

2-Ağ araştırması yönteminin uygulandığı Deney grubu “edebi tür mektup konusu” öntest - sontest başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3-Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı Kontrol grubu “edebi tür mektup konusu” öntest - sontest başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4- Ağ araştırması yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu “edebi tür olarak mektup konusu” sontest başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?

5-Ağ araştırması yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerin mektup yazma öntest performans puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?

6-Ağ araştırması yönteminin uygulandığı Deney grubu öğrencilerinin mektup yazma öntest - sontest performans puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

7-Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin mektup yazma öntest - sontest performans puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

8- Ağ araştırması yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sınav performans puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?

9-Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları mektupların biçim ve içeriklerinde değişim var mıdır? Değişimin niteliği ne yöndedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Türk Edebiyatı-10 dersi “mektup yazma konusunun” ağ araştırması ve geleneksel öğretim yöntemi ile öğretiminin öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretim faaliyetlerinde geline son noktaya bakıldığında, eğitimde bu zamana kadar egemen olan davranışçı kuramının bireyden beklenen nitelikleri karşılamada zorlandığı ve sorgulanmaya başladığı görünmektedir (Gürol ve Demirli, 2001). Bireyin pasif olarak salt bilgi ile donatılması yerine alternatif düşünebilen, araştırabilen, sorgulayabilen, sorunları çözümlayebilen bir kimliğe büründürülmesi beklenir hale gelmiştir. Bu noktada yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecinde öğrenenin aktif olarak bilgiyi yapılandırması üzerinde durmaktadır (Arslan, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğrenen niteliklerini oluşturabilmek için özellikle bilgisayar ve internetin kullanılması önemli faydalar sağlayacaktır. Çünkü bilgisayar ve internetin günlük yaşamdaki rolü ve etkisi son yıllarda çok büyük artış göstermiştir. Her on haneden sekizi internet erişim imkanına sahiptir (TUİK, 2016). Öğrencilerin büyük çoğunluğu geleneksel yolla işledikleri dersler ve ödevler için zaten bilgisayar ile interneti evde kullanmaktadır. Hatta birçok öğrenci akıllı telefonları ile her an internete erişme imkanını ellerinde bulundurmaktadır. Geline bu nokta eğitim ve öğretim programlarında da teknolojinin kullanılmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. İnternet dünyaya açılan bir kapı olarak nitelendirilirse, insanların üzerlerinde taşıdıkları cep telefonlarıyla dünyayı ceplerinde taşıdıklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Teknolojinin geldiği bu nokta insanlara sunduğu imkânlarla bireyden beklenen eğitimsel nitelikleri de değiştirmiştir. Artık eğitim bireyleri bilgi yüklü ayaklı kütüphaneler haline getirmeyi amaçlamaz. Onları bilgiyi üretebilen, yapılandırabilen ve bilgiyi kullanma yollarını bilen nitelikler ile donatmayı

amaçlar (Şimşek, 2004). Bu bağlamda birçok ülke eğitim programlarında değişime giderek öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi becerileri programların odak noktası haline getirmiştir (Grossman, Onkol ve Sands, 2007; Hughes ve Stone, 1999; Tezci, 2011).

Eğitimde reform çabalarının odak noktalarından biri çağın gerektirdiği insan nitelikleri olmasının yanı sıra teknolojinin programlara adaptasyonu da önemli bir husustur (Vrasidas ve Mclsaac, 2001). Çünkü gereken eğitimsel nitelikleri bireyde oluşturabilmek için kullanılabilir en önemli araç teknolojidir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji; öğrenen özerkliğinin desteklenmesi, başarının artırılması, okula ve öğrenmeye yönelik olumlu duyguların desteklenmesi (Kukulka-Hulme, 2005; Selwyn, 2007) gibi katkılar sunabilmektedir. Ancak teknolojinin eğitime adapte edilip faydalı şekilde kullanılabilmesi de başlı başına bir meseledir.

Teknolojinin programa olan adaptasyonunda temelde iki yaklaşım vardır. Bunlardan biri geleneksel bakış açını yansıtan teknoloji uygulamaları bir diğeri de öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde şekillenen program adaptasyonudur (Tezci, 2016). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı teknoloji entegrasyonu öğrencilerin teknoloji ile öğrenmelerini vurgular. Teknoloji, öğrenmeyi destekleyen bir araç değildir. Öğretmenin dersi sunmak için kullanacağı materyal olarak da ele alınmaz. Öğrencilerin teknoloji kullanarak öğrenmeleri ve öğrenme sonuçlarını gösterdikleri bir öğrenme ortamı olarak tasarlanır (Perkmen ve Tezci, 2011). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı teknolojinin programlara adaptasyonu ile ilgili çeşitli uygulamalar vardır. Örneğin yapı iskelesi öğrenim desteği (scaffolding), referans noktalı eğitim (anchored instruction), jasper series (CTGV, 1990, Dix, 2016; Love, 2004).

Son zamanlarda geliştirilen “ağ araştırması (webquest)” yöntemi bilgisayar ve internet teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde yapılandırmacı perspektiften uygulamalara dayalı bireyin aktif olarak öğretmen rehberliğinde öğrenmesini sağlayan bir öğretim yöntemidir (Perkmen ve Tezci, 2011). Bu çalışmada yapılandırmacılık eğitim yaklaşımı etkisinde gelişme gösteren “ağ araştırması” öğretim yönteminin “Türk Edebiyatı 10” dersi “Mektup” konusunda öğrenci başarısına etkisi anlatılmaya çalışılmıştır. Çalışma bu bağlamda edebiyat derslerinin öğretiminde yapılandırmacı temelde teknoloji uygulamalarına ışık tutacaktır. Araştırmanın sonuçları, program geliştirme çalışmalarında teknolojinin programa adaptasyonu ile ilgili uygulamalara katkı sunacaktır. Ayrıca edebiyat

derslerinin öğretiminde öğretmenlere, örnek uygulamalar bağlamında fikir verebileceği umulmaktadır. Araştırmanın sonuçlarının alanda araştırma yapacaklara ve literatüre katkı sunabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada;

- Araştırmada, kontrol altına alınamayan değişkenlerin Kontrol ve Deney gruplarını aynı oranda etkilediği,
- Her iki gruptaki öğrencilerin, uygulamalar esnasında gerçek performanslarını yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- İstanbul ili, Pendik ilçesi, 80. Yıl Nuh Çimento Lisesi 10/H ve 10/F sınıfları,
- Ortaöğretim 10. sınıf Türk Edebiyatı dersi “mektup” konusu içeriği,
- Hazırlanan ağ araştırması,
- 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönemi ile sınırlıdır.

2. LİTERATÜR

2.1. Yapılandırmacılık

İngilizce “constructivism” terimiyle ifade bulan bu yaklaşım Türkçede “yapılandırmacılık, yapılanmacılık, bilgiyi yapılandırma, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapısalcı öğrenme, yapıcılık, inşacılık, yapılandırıcı öğrenme, oluşumcu yaklaşım, oluşturmacılık” gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Senger ve Cebeci, 2007: 20). Bu çalışmada yapılandırmacılık kelimesi kullanılmıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımı farklı isimlendirmelerle anıldığı gibi konu alanında çalışan birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Yapılandırmacılık, hem eğitim ve öğrenme kavramlarını, hem de bilgi felsefesini açıklayan bilişsel yaklaşıma dayalı bir kuramdır (Şirin, 2008). Yani yapılandırmacılık hem bir felsefi yaklaşım hem de bir öğrenme kuramı olarak nitelendirilmektedir. Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme kuramı ya da bilgi felsefesi olmadığını belirten Clements ve Battista (1990) ile Jonassen (1991) insan öğrenmesini açıklamaya ve öğrenmeye yönelik bir yaklaşım olduğuna, doğrudan öğretim yöntemi ya da modeli olmadığını işaret etmiştir. Arslan'a (2007: 6) göre “*kavram olarak yapılandırmacılık, öğrenme kuramı bakımından insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi, bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır*”.

Öğrenmeyi açıklamaya yönelik bir yaklaşım olarak ele alındığında yapılandırmacılığı daha iyi anlamak için “Öğrenme nedir?”, “Öğretmenin ve öğrencinin görev ve rolleri nelerdir?” sorularına cevap vermek gerekmektedir. Güneş (2007: 77) in tanımına göre “*Öğrenme, öğrencinin zihninde gerçekleşen karmaşık bir süreçtir.*” Dolayısıyla öğretmenin bu karmaşık sürece zorla müdahale ederek öğrenmeyi gerçekleştirmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Öğretmenin görevi öğrenciye bu ortamı en iyi şekilde sağlamak ve öğrenciyi yönlendirmektir. Öğrenciye salt bilgi aktarımı da öğretim sayılamaz (Saban, 2005). Öğrencinin salt bilgiyi almaktan ziyade düşünme, anlama, yorumlama, değerlendirme, bilgiyi yapılandırma gibi zihinsel becerilere ihtiyacı vardır. Klasik bir örnekle ifade etmek gerekirse öğrenciye balık vermek değil, balık tutmayı öğretmek söz konusudur. Böylece öğrenci “öğrenme”yi öğrenmiş olacaktır. Bu doğrultuda her bir öğrenci, öğrenme sürecinde kendi anlam ve yorumunu yapılandıracağı için her öğrencinin öğrenmesi aynı şekilde olmaz (Celep, 2007). Öğrenmede en önemli etken öğrencinin

önbilgileridir. Her öğrencinin önbilgisi birbirinden farklılık gösterir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin önbilgileri ile yeni bilgiler arasında ilişkiler kurarak bilgileri aktif olarak yapılandırabilecekleri öğrenme ortamları üzerinde durmaktadır. Burada öğretmenin önemli bir rolü vardır. Çünkü öğrenme, öğrenci ve öğretmen arasında geçen sosyal ve zihinsel etkileşimin bir ürünüdür. Öğretmen ne kadar iyi öğrenme ortamı oluşturursa öğrencinin bilgiyi yapılandırması o kadar kolay ve etkili olacaktır (Güneş, 2007). Bu perspektiften yapılandırmacılık konusunda yapılan diğer bazı tanımlar, yapılandırmacılığın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Fosnot (1996) yapılandırmacılığı *“öğrencilerin bireysel olarak hem nasıl bildiğini hem de anlamı nasıl oluşturduğunu tanımlayan bilgi ve öğrenme kuramı”* (Akt: Celep, 2007: 251) olarak tanımlamıştır. Black ve McClintock (1995), Fosnot’a göre daha detaylı bir tanım ortaya koyarak yapılandırmacılığı *“öğrenilecek alana göre değişen günlük yaşamın gerçekçi ve karmaşık yapısını yansıtan, öğrencilerin etkin biçimde katılımını destekleyen, çoklu bakış açılarını sergileyen etkileşimli ve esnek öğrenme ortamlarının tasarlanması”* (Akt: Celep, 2007: 251) olarak ifade etmiştir. Lefoe (1998) ise yapılandırmacı süreçte tasarımcının rolünü *“öğrenciler için önceden belirlenen ve öğretmen ya da başka bir mekanizma ile kendilerine iletilen bilgi ile bir şekilde iletişim kurmalarını gerektiren ölçülebilir sonuçlarla öğretimsel olayı yaratma”* (Akt: Celep, 2007: 251) olarak açıklamaktadır. Bütün bu tanımların ortak noktasına bakıldığında öğrencilerin aktif olarak, gerçek bir durum karşısında bırakılması ve bu sorunu çözerken kendi deneyimleri ile bilgisini oluşturması söz konusudur.

Yapılandırmacı yaklaşım, davranışçılık üzerine temellendirilen öğrenme ve öğretme anlayışından bilişsel teori üzerine temellendirilen öğrenme-öğretme yaklaşımına doğru bir değişimi temsil etmektedir (Gürol, 2002). Özden ve Şimşek (1988) bu değişimi şu şekilde bir benzetmeyle ifade etmiştir. Davranışçı görüşe göre zihnimiz nesnel gerçekliğin karşıladığı objeler gibi yaşantı ve deneyimlerimizi yansıtan bir ayna gibidir. Başka bir ifade ile insan zihni dışsal gerçekliği içselleştirdiğinden nesnel gerçekliğin anlatımlarını yansıtır. Yapılandırmacı görüşe göre ise zihnimiz bir mercek gibidir. Aynı obje farklı kişilerce değişik görünüp, değişik algılanabilir. Şu hâlde denebilir ki insan zihni öznel gerçekliğin anlatımlarına sahiptir. Her zihin kendi anlamını kendi oluşturur. Yani bilgi kişiye göredir. Kesin ve değişmez olarak görülen “bilgi”, kişiye göre değişebilen bir olgu olarak görülmeye

başladığında bireylerden beklenen nitelikler de değişmeye başlamıştır (Saban, 2005).

Bilginin hızlı bir değişim içinde bulunduğu dünya, her alanda olduğu gibi eğitimdeki yenilik ve gelişimleri kavrayan, takip eden, üzerine düşen görev ve sorumlulukların farkında olup bunları bilinçli bir şekilde yerine getiren bireylere ihtiyaç duymaktadır. Davranışçı yaklaşım ve buna dayalı eğitim uygulamaları bu insan profilini oluşturma noktasında yetersiz kalmaktadır (Özden ve Şimşek, 1988). İnsanoğlunun varlığını sürdürebilmesi değişime karşı kendini sürekli yenilemesine bağlıdır. Bu değişime karşı ayak uydurmada sıkıntı çeken öğrenen, demokratik bir toplumda üzerine düşen görevlerin farkında olmaz ve bunları yerine getiremez. Toplumsal yapı ve işleyişte, kültür yapısı ve sosyal ilişkilerdeki sürekli değişim, toplumsal yaşamdaki ihtiyaçların değişmesine sebep olmaktadır. Bu noktada bireyden beklenen nitelikler de değişmektedir. Yapılandırmacı eğitim davranışçı yaklaşımlara nazaran bireyden beklenen özelliklere daha net ve olumlu cevaplar veren bir yaklaşımdır (Demirel ve Erdem, 2002).

2.1.1. Yapılandırmacılığın Kökeni

Bu bölümde yapılandırmacılığın kökeni ve gelişimi ele alınarak konu alanında önemli olan bazı isimler ve onların görüşlerine yer verilmiştir. *"Hızla yayılan yapılandırmacı yaklaşım, yeni değildir. Temelini felsefe ve psikolojiden alan bir yaklaşımdır."* (Demirel ve Erdem, 2002: 82). Socrates, *"Öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır."* fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir (Demirel ve Erdem, 2002: 82). Ancak yapılandırmacılığın öncülerinin bir İtalyan düşünürü olan Giambattista Vico (1668-1744), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) ve Immanuel Kant (1724-1804) olduğu söylenmektedir (Arslan, 2007). Yapılandırmacılığın tarihsel gelişimi, 1800 ve 1900'lü yıllardaki Kant felsefesine ve İtalyan filozofu Giambattista Vico'nun düşüncesine dayanmakla beraber; 20.yy'ın başlarında William James, John Dewey, F. C. Barlet, Jean Piaget ve L.S. Vygotsky gibi isimlerin öncülüğünde şekillenmeye başlamıştır (Şirin, 2008).

Von Glasersfeld (1988)'e göre ilk yapılandırmacı Vico'dur. Vico'nun 1710 yılında geliştirdiği, insan beyni için "ancak kendi yarattığı şeyi bilir" düşüncesi, onun temel fikrini özetlemektedir. Vico insanların yalnızca kendi başına yapılandırdıkları bilgileri bilebileceğine dair görüşünü ortaya atarak günümüzdeki yapılandırmacı

görüŖe çok yakın bir görüŖ ortaya atmıŖtır. Immanuel Kant da insanların bilginin pasif alıcısı olmadıkları görüŖüyle onu desteklemiŖtir. Kant'a göre insanlar bilgiyi aktif olarak alırlar, eski bilgileriyle ilişkilendirirler ve kendi yorumlarıyla yeniden oluŖtururlar (Arslan, 2007).

Kant'a göre, zihin boş bir kara tahta gibi değildir. Sürekli öğrenme etkinliği içinde değişim gösterir. Kant kendisinden önceki bilgi kuramcılarında farklı olarak bilgiyi oluŖurmada öznenin aktif, nesnenin pasif durumda olduğunu göstermiŖtir. Kant zihnin sürekli öğrenme etkinliği içinde kendini deęiŖtirdięi düşüncesini savunarak düşüncenin yapısal boyutu ile de ilgilenmiŖtir. Bu sebeple de yapılandırmacılar arasında görünmektedir. Hegel'e göre ise bilgi, insanın etkinliği sonucu ortaya çıkan bir üründür. Dolayısıyla bilgi insanın etkinliğinden ayrı düşünülemez. Kelly'nin "Bireysel Yapılandırma Kuramı" (Personal Construct Theory) kitabı ile ortaya koyduğu düşünceler yapılandırmacılık için önemli ve değerlidir. Kelly'e göre her birey dünyayı farklı biçimde yapılandırır ve yapılarını yaŖantılarla test eder (Koç ve Demirel, 2004).

Bilginin kaynağı konusunda deneyselcilerin, doğalcıların ve yapılandırmacıların görüşleri birbirlerinden oldukça farklılık gösterdiği söylenebilir. Locke ve Thorndike gibi deneyselciler insan hafızasını doğuştan boş bir levhaya benzetmiŖlerdir. Onlara göre çocuklar doğal biyolojik yeteneklerini kullanarak, algıları yoluyla kazandıkları bilgileri yorumlayarak bilgileri toplarlar. Yani birey pasif bir alıcı konumundadır. Bu bakış açısı yapılandırmacı bakış açısından çok uzaktır. Doğalcılara bakıldığında deneyselcilerden farklı bir bakış açısına sahip oldukları görünmektedir. Immanuel Kant ve Noam Chomsky gibi doğalcılar öğrencilerin anlamadaki başarısızlığını onların zihinlerinde henüz tomurcuklanmamıŖ fikirlerin olmasıyla açıklamıŖlardır (Arslan, 2010; Bolay, 2010; Yıldız, 2011; Yurdakul, 2004). Bilginin kaynağı konusunda deneyselcilerin, doğalcıların ve yapılandırmacıların görüşlerini Yurdakul (2004) Ŗöyle bir benzetmeyle ifade etmiŖtir. Bir öğrencinin bilgisinin tuğladan örölme bir duvar olduğu, her bir tuğlanın da bir bilgi birimi olduğu ve bunlar arasında da bağlantı olduğu düşünöldüğünde; deneyselcilere göre öğretmen çocuğun zihninde duvarı ören kiŖidir. Öğretmen çocuğa her yeni bir Ŗey öğrettiğinde duvara bir tuğla koymuŖ olur. Doğalcılara göre ise öğrencinin zihninde zaten doğuştan örölü bir duvar vardır. Öğretmenin görevi öğrencilerin kendi içe dönüŖlerine yardımcı olarak ne bildiklerini görmelerini sağlamaktır.

Yapılandırmacılara göre ise öğretmen öğrenciye tuğla tedarik eder ve öğrencilere o tuğlaları doğru yerlere koymaları için uygun koşullar oluşturur.

Dewey (1996)'e göre öğretim sürecine öğrenci aktif olarak katılmalıdır. İçerik, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözebilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Öğrencilerin deneyimleri öğrenmede önemli ve belirleyicidir. Phillips, ilerlemeci eğitim kuramcısı John Dewey'in öğrencilerin aktif olması, proje, araştırma yöntemlerini kullanılması, sosyal içeriklerin ve sınıf içi etkileşimin önemi konusundaki görüşlerinden dolayı onun bir yapılandırmacı olduğunu ileri sürmektedir. Dewey ile yakın bir görüşe sahip olduğu söylenebilecek olan Kilpatrick (1987)'e göre bilgi öğrencinin içinde bulunduğu çevreden bağımsız olarak üretilmez. Öğrencinin aktif katılımı ve çevre ile etkileşimi sonucunda elde edilir. Kilpatrick geleneksel sınıf ortamının öğretmen öğrenci iletişimde yetersiz olduğunu ve projelerin programın temeli olması gerektiğini ileri sürmüştür.

Bruner'in öğrenme ile ilgili görüşleri de yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde ele alınabilir. Bruner'e göre öğrenme, öğrencinin var olan bilgileriyle yeni karşılaştığı kavramları zihinsel olarak bütünleştirerek oluşturduğu sosyal ve zihinsel bir süreçtir. Öğrenci bu süreçte aktiftir. Bruner; içeriğin öğrenci etkinliği ile uyummadığı, öğrencilerin materyali anlamak için gerekli bilişsel ilişkileri kuramadıkları, üst düzey bilişsel becerilerin öğretiminde yaşantıların yetersiz olduğu, herkes keşfettiği kadar biliyordur gibi görüşleri ileri sürerek geleneksel öğretimi eleştirmiştir (Arslan, 2007; Yurdakul, 2004).

20. yy'da Piaget ön planda olan bir isimdir. Bilginin kazanımı konusunda geleneksel fikirlere karşı yapılandırmacılık konusunda ön plana çıkmıştır. Piaget çok basit ve faydalı bir soru olan "Çocuk nasıl öğrenebilir, öğrenme nasıl gerçekleşir?" sorusunu ortaya atarak bilginin insandan bağımsız olduğunu savunan geleneksel fikirleri çürütmüştür (Glaserfeld, 1998). Piaget'in yapılandırmacılığı bilişsel kurama dayanmaktadır. Ona göre öğrenmek keşfetmek demektir. Başka bir ifade ile birey bir şeyi keşfettiğinde öğrenmektedir. Bu doğrultuda gelecekte aranan en önemli niteliklerden yaratıcı bireyler yetiştirebilmede bilgiyi yapılandırmak büyük önem taşımaktadır. Çocuklar sınıf ortamında aktif olmalı, kendi seçimlerini yapabilmeli, farklı fikirleri mukayese edip yeni fikirler keşfedebilmelidir (Arslan, 2007). Bilgi gerçek hayatın bir kopyası değil, öğrenen ile bilinen arasındaki ilişkinin bir ürünüdür. Bir nesneyi bilmek, ona bakarak o nesneyi resmetmek gibi kolay bir şey değildir. Bir

nesneyi bilmek için ona dokunmak, onunla bir yaşantı, bir etkileşim geçirmek gerekir (Piaget, 1964). Piaget ile aynı doğrultuda fikirler öne süren Dewey'e göre yapılandırmacı eğitim, eylemlerle ilgilidir. Öğrenci kendisi için anlamlı ve değerli olan deneyimleri sonucu bilgiyi edinir. Bu da öğrencinin hür ve aktif olduğu sınıf ortamında mümkündür. Öğrenci sınıf ortamında bir şeyler keşfettiğinde öğrenecektir. Bu keşif ise öğrencinin aktif bir bilgi oluşturma süreci içinde olunmasını gerektirir. Vygotsky de önemli yapılandırmacılardan biridir. Vygotsky'e göre çocuklar bilimsel kavramları, kendi görüşleri ile yetişkin görüşleri arasındaki çatışma sonucunda öğrenir. Yetişkinlerin çocuklara aktardığı bilgi ve kavramları çocuklar ilk etapta doğrudan ezberleyecektir. Ancak çocuklar bu kavramları, önceki genellemeleri ve kendisine sunulan fikirleri kullanarak kendi ürünü haline getirir. Bu yönüyle Vygotsky'nin kuramı Piaget'in bilişsel kuramındaki görüşleriyle benzeşmektedir (Arslan, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşım açısından öğrenme, öğrencinin aktif bilgi oluşturma sürecine dayanır. Öğrencilerin zihinlerinin doğuştan boş bir levha olmadığı aksine belli birtakım şemalara sahip olduğu bu şemaların deneyimlerle şekillendirildiği savunulmaktadır. Bilgi, bir kaynaktan olduğu gibi transfer edilemez. Anlam bireyden bağımsız değildir.

2.1.2. Yapılandırmacılığın Türleri

Yapılandırmacı yaklaşım doğrudan bir öğrenme kuramı olmadığı gibi öğretim modeli de değildir. Yapılandırmacılık öğrenme ve öğretmeye yönelik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım bağlamında öğrenme ve öğretmeye yönelik çeşitli teoriler ve modeller geliştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında öğrenmeyi açıklayan ve bu öğrenme yaklaşımları bağlamında öngörülen öğretim yaklaşımları bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacı yaklaşımlar olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.1.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Piaget'e göre bilişsel gelişim çevre ile etkileşimimiz sonucu sürekli değişen ve gelişen şemalar, yani zihinsel yapılar yoluyla oluşur (Titiz, 2005). Piaget öğrenmeyi özümseme, uyum ve denge kavramları ile açıklamaktadır. Bireyin karşılaştığı yeni bir bilgi önbilgileri ile çelişmiyorsa birey bu bilgiyi özümseyecek ve böylece bilişsel denge oluşacaktır. Eğer bireyin karşılaştığı yeni bir bilgi önbilgileri ile çelişiyorsa bu durumda dengesizlik yaşanır. Birey bu dengesizlikten kurtulmak için

bir çaba içine girer ve yeni bilgi yapıları oluşturur. Böylece bilişsel denge sağlanır (Koç ve Demirel, 2004; Senemoğlu, 2007).

Öğrenme öğrencinin yeni aldığı bir bilgiyi önceki bilgileriyle karşılaştırarak bütünleştirmesi, yani yapılandırması sonucunda oluşur (Özden, 2003). Örneğin ılıman bölgede yaşayan küçük bir çocuğun yağış ile ilgili deneyimi yalnızca yağmur ile sınırlıdır. Yani çocuğun yağış ile ilgili zihnindeki mevcut şema yağmurdur. Ancak bu çocuk ilk kez kış mevsiminde soğuk iklime sahip bir yere gittiğinde ve kar yağışını gördüğünde, bu durum çocuk için yeni bir deneyim olacaktır. Böylece çocuğun zihinsel şemasında bir dengesizlik yaşanacaktır. Bunun sonucunda farklı bir yağış deneyimiyle karşı karşıya gelen birey, yağış ile ilgili bu deneyiminin eski deneyimine uymadığını anlayarak bu deneyimini (zihinsel şemada yaşanan dengesizliği) zihninde yeniden yapılandırarak farklı bir anlamda zihnine yerleştirecektir (denge). Yalnız bilgiyi algılamak ile bilgiyi anlamlandırmak aynı şey değildir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında algıladığı bu bilgiyi önceden sahip olduğu bilgiler ile karşılaştırarak kullanır ya da bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur. Bilginin anlamlandırılması ancak yaşanacak tecrübelerle mümkündür (Brooks ve Brooks, 1993). Örnekte sunulan bireye göre düşünürsek birey, yağmurun su olduğunu bilir. Büyüdükçe, yeni yaşantı ve deneyimler geçirdikçe yerdeki suyun buharlaşarak buluta dönüştüğünü anlayabilir. Daha sonraki yaşam sürecinde deneyimleri ile kar, yağmur, dolu gibi yağış çeşitlerini anlayabilir. Daha ilerleyen safhalarda ise meteorolojik olaylar ve gerçekleşme şekillerine dair detaylı bilgiye ya da suyun kimyasal yapısı ile ilgili bilgilere ulaşabilir. Her bir yeni anlamlandırma zihnindeki karmaşıklığın (dengesizliğin) artmasıyla ortaya çıkacaktır. Birey merak ettikçe ve yeni deneyimler kazandıkça yeni bilgileri yapılandıracaktır.

Bilişsel yapılandırmacılığın eğitim ortamında uygulanmasında en büyük görev öğretmene düşmektedir. Çünkü öğretmen bu durumda bilgi aktarıcı değil rehber konumundadır (Özden, 2011). Eğitim ortamında öncelikle öğretmen, öğrencilerin önbilgilerini belirler çünkü birey önbilgileri ile yeni edindiği bilgiler arasında geçireceği zihinsel süreç sonucunda bilgiyi anlamlandıracaktır. Her bir bireyin önbilgisi farklı düzeyde olabilmektedir. Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemser, öğretim yöntem ve tekniklerini de buna göre belirler. Bu öğretmenin işini biraz daha zorlaştırmaktadır. Daha sonra öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirebilecekleri problem durumları sergiler. Bunları gerçek

yaşam problemlerinde uygulayabilmeleri için öğrencileri güdüler (Aydınlı, 2015; Güneş, 2007).

Piaget bilişsel gelişimin, bilinçli bir zekaya sahip birey ile çevrenin etkileşimi sonucunda oluştuğunu savunur (Koç ve Demirel, 2004). Her birey yaşadığı çevreden ister istemez etkilenir. Yaşadığı çevrenin kültür ve zihniyetinden beslenir. Yani birey bilişsel şemalarını oluşturulurken çevrenin bireye olan etkisi çok büyüktür. Yalnız Piaget çalışmalarında sosyal çevreyi dikkate almamıştır. Bunun sonucunda Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı görüşü ortaya çıkmıştır (Gürbüz ve Çınar, 2010). Jonassen'in (1999), öğrenme çevrelerinin tasarım isimli öğretim tasarım modeli bileşsel yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu bağlamda bilgisayar ve internet teknolojilerinin bilişsel araçlar olarak tasarımı, bilişsel yapılandırmacı perspektife dayalı uygulamaları içermektedir (Tezci ve Gürol, 2003)

2.1.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Önceleri bilginin yapılandırılması konusunda davranışçı anlayışın etkisiyle öğrenmede bireyin önemi üzerinde durulmaktaydı. Ancak Vygotsky eğitim alanındaki çalışmalarıyla öğrenmede sosyal çevrenin, diğer insanların önemine işaret ederek bu bakış açısını değiştirmiş ve sosyal yapılandırmacılığın gelişmesini sağlamıştır (Arslan, 2007). Vygotsky'e göre bilişsel gelişim çocuğun çevresiyle etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir. Birey toplum ilişkisi, öğrenmede sosyal etkileşim, dil ve kültürün etkisi Vygotsky'nin çalışmalarının odak noktasıdır. Vygotsky'e göre öğrenmede çocuk aktif olmalı, öğretmen çocuğun bu aktifliğini desteklemelidir (Koç ve Demirel, 2004).

Vygotsky öğrenmede dilin önemini vurgulayan bir isimdir. Vygotsky'e göre dil öncelikle insanlar arası, yani çocukla dış dünya arasında bir iletişim aracıdır. Vygotsky dilin çocuğun kendi içinde kullandığı bir araç olmasının sonradan gerçekleşen bir durum olduğunu savunur. Çocukların dili problem çözmede bir araç olarak kullanması gelişim dönemlerindeki sosyal konuşmaların zamanla iç konuşmaya dönüşmesi şeklinde olmuştur. Böylece dilin sosyal fonksiyonunun yanında bir de içe dönük fonksiyonu ortaya çıkmıştır (Arslan, 2007; Demirel, 2005).

Vygotsky'e göre bireyin dünyasındaki öğrenme en iyi başkalarının yardımıyla anlaşılabilir. Vygotsky bu durumu "*yakınsak gelişim alanı*" kavramıyla tanımlamıştır. Yakınsak gelişim alanı bir bireyin bilgili bir yetişkin veya kendinden

daha büyük bir çocuktan yardım alarak ulaşabileceği zihinsel potansiyel olarak tanımlamaktadır. Çocuk yakınsak gelişim alanıyla yetişkin bir bireyden yardım alarak kendi ulaşabileceği zihinsel potansiyelin de üzerine çıkmakla beraber “kendi kendini yönlendirmeyi” de öğrenecektir. Vygotsky yakınsak gelişim alanıyla kazanılan zihinsel fonksiyonlardan ziyade, sahip olunan zihinsel potansiyelin ölçülmesine imkân sağladığı için yakınsak gelişim alanının önemini vurgulamıştır. Ayrıca ona göre bilgi hiçbir zaman pasif bir şekilde oluşturulamaz. Çünkü yeni bilgi zihinsel süreçte bir zıtlık yaşandığı zaman ortaya çıkar. Zihinsel süreçte bir dengesizlik yaşanmadığı durumda yeni bilgiden söz edilemez. Bu doğrultuda bilişsel gelişim için çelişkilerin en çok oluşumunu sağlayacak olan şey diğer insanlarla karşılıklı etkileşim, yani sosyalliktir (Akyol ve Fer, 2010; Arslan, 2007; Ocak ve Çınar,2010).

Piaget'e göre bilişsel gelişim bireyselden sosyal ortama doğru bir seyir izlemekte iken Vygotsky' e göre bilişsel gelişim bireyler arası ilişkiden bireysele doğrudur. Yani Piaget için birey ön planda, Vygotsky içinse sosyallik ve çevre ön plandadır (Koç ve Demirel, 2004; Tezci, 2002). Sosyal etkileşimin önemli olduğu Vygotsky'nin kuramına göre çocuklar çevrelerindeki olayları daima izlerler, gerektiğinde çevrelerindeki insanlarla etkileşime girerler. Tüm bu gözlem ve etkileşimler sonucu edindikleri izlenim ve etkileşimleri kendi gelişimleri için kullanırlar. Gözlenen sosyal ortamdan bilginin kazanılması “içselleştirme” kavramı ile ifade edilmektedir. Bir diğer ifadesi de “bilginin özümlemesi” dir. Örneğin çocuk sokakta ilk defa sara nöbeti geçiren bir kişi görse ve bu kişiye tesadüfen yoldan geçen bir doktorun nasıl müdahale ettiğini izlese, sara hastalığının nasıl bir hastalık olduğunu ve nöbet geçiren bir hastaya nasıl yardım edilebileceğini öğrenebilir. Bu şekilde gözlemle edinilen sosyal öğrenmeler çocuğun uzmanlığını artırır (İlleez, 2006; Türnüklü, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımlar arasında birtakım farklılıklar olmakla beraber temelde fikirler birbirine ters düşmemektedir. Son yıllarda yapılan tartışma ve eleştiriler sonucunda bu iki kuram birbirine yaklaşmakta ve bütüncül bir kuram ortaya koyulmaya çalışılmaktadır (Koç ve Demirel, 2004).

Sosyal yapılandırmacılıkta dil ve dilin fonksiyonlarına yapılan vurgu dikkate alındığında öğrenenlere öncelikle bir alanın kavramlarının öğretimi ön plana çıkmaktadır. Öğrenmede sosyal çevre, işbirlikli öğrenme etkinlikleri ve grup çalışmaları sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme-öğretme

uygulamalarını içerdiği söylenebilir. Vaygotsk'nin (1998) yakınsak gelişim alanı yaklaşımı sosyal yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları için önemli bir model sunmaktadır. Yakınsak gelişim alanına dayalı olarak geliştirilen yapı iskelesi öğrenim desteği tasarımı (scaffolding design) sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim tasarım modelidir (Quintana, Krajcik ve Soloway, 2002).

2.1.2.3. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılığın en önemli savunucularından biri Ernst von Glaserfeld'tir (Ocak ve Çınar, 2010; Tezci, 2002). Glaserfeld yapılandırmacılığın çeşitleri hakkındaki düşüncesini, yapılandırmacılığı radikal hareketten ayırt etmek gerektiğini ifade ederek dile getirmiştir. Radikal yapılandırmacılığa göre bilgi pasif olarak toplanmaz bizzat birey tarafında aktif olarak oluşturulur. Biliş bu süreçte bireyin davranışlarının çevreye uyumunu sağlayan bir adaptasyon sürecindedir. Bu adaptasyon sonucunda bilgi oluşur. Bilginin oluşumunda biyolojik, sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlerin önemli rolü vardır. Öğrenenlerin zihinlerinde aktif olarak yapılandırdıkları bilginin dışsal gerçeklikle uyumlu olması beklenmez. Çünkü bilgi öznelidir. Birey olarak kişisel deneyimlerimiz değiştiğinden doğruluk ya da gerçekliğin nesnelliğinden ya da ortak bir görüşünden söz edilemez. Glaserfeld'in radikal yapılandırmacılığı ile Piaget'in bilişsel yapılandırmacılığı arasında büyük farklılıklar yoktur. Glaserfeld ortaya attığı düşünceleriyle bilişsel yapılandırmacılığı geliştirmeye çalışmaktadır (Arslan, 2007; Bahar ve Karakırık, 2003).

Piaget'in teorisinden ve Ernst von Glaserfeld'in düşüncelerinden hareket eden bilişsel yapılandırmacılar, öğrenmeyi Piaget'in bilişsel denge kavramına göre açıklarlar. Birey yeni karşılaştığı bir durumda beklediğini bulamayınca bir çatışma sürecine girecektir. Bu çatışmayı çözmek için de aktif olarak bilgiyi yapılandırmaya çalışacaktır. Ayrıca bilişsel yapılandırmacılar bilgiyi oluşturma sürecinde kültürün önemini ve bireyin zihinsel modellerini de vurgularlar. Sosyal yapılandırmacılara göre ise işbirlikli süreçler önemlidir. Bilgi bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ile etkileşimi sonucunda oluşur. Bilgi bilenden ayrı düşünülemez. Bilgi kesin ve net bir şey değil bir yorum meselesidir. Yapılandırmacılar göre birçok doğru ve gerçek vardır. Eğitimci bu durumu göz önünde bulundurmalı ve farklı bakış açılarını desteklemelidir. Öğrenme anlam oluşturmaktır. İnsanlar çevrelerini yorumlayarak yeni anlamlar oluştururlar. İnsanların seçimleri ve eylemlerindeki farklılık dünyayı yorumlayışlarındaki farklılığın bir sonucudur (Arslan, 2007;

Gömlüksüz ve Elaldı, 2011; Gürbüz ve Çınar, 2010; Gürol ve Demirli, 2001; Koç ve Demirel, 2004; Özden, 2011).

2.1.3. Yapılandırmacı Eğitim Ortamı

Yapılandırmacılık son otuz yılda eğitim uygulamalarını en çok etkileyen yaklaşımlardan biri olarak dikkat çekmektedir. Bunun sebebi mevcut eğitim felsefesinin çağın gerektirdiği insan niteliklerini öğrencilere kazandırmada yetersiz kalmasıdır (Arslan, 2007). 21.yy'da artık araştıran, eleştiren, sorgulayan, irdeleyen, yorumlayan, bilgiye öğretmen rehberliğinde ulaşan aktif öğrenci nitelikleri aranmaktadır (Demirel ve Erdem, 2002). Bunu sağlamak için sınıfın odak noktasını öğretmen egemenliğinden kurtarıp yapılandırmacı yaklaşımla öğrenci merkezli hale getirmek gerekmektedir. Öğrencilere gerçek yaşam problemleriyle karşılaşabilecekleri, etkin katılım sağlayabilecekleri, özyeterlilik ve özgüvenlerini geliştirebilecekleri ortamlar sunulmalıdır (Sönmez, 2009). Yapılandırmacılığın öğrenme-öğretme süreçlerinde son yıllarda önem kazanmasında bir diğer etken ise bilgisayar ve internet teknolojilerinin yaygınlaşması ve öğrenme ortamlarının bu teknolojilere dayalı tasarlanması ve öğretim tasarım modellerinin geliştirilmesi olduğu söylenebilir (Gürol, 2002).

Teknolojiye dayalı öğrenme ortamının tasarlanması ve bu tasarımın ortaya çıkardığı sonuçlara dayalı insan niteliklerinin geliştirilmesi noktasında yapılandırmacı yaklaşım önemli fırsatlar sunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencilerin aktif bilgi oluşturmaları ve bilgi oluşturma süreçlerinde problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerileri desteklenmektedir (Tezci, 2002). Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif olmalıdırlar. Bilgiyi zengin enformasyon kaynaklarına ve farklı bakış açılarına dayalı metinlere erişerek oluşturmalarıdır. Bunu içinde sınıfın fiziki, sosyal ve kültürel özellikleri önem kazandığı söylenebilir.

Bir sınıfın fiziki ortamı o sınıftaki eğitim etkinliğinin, öğretmen ya da öğrenci merkezli olduğunun da bir çeşit göstergesidir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenen merkezli bir eğitim ortamını gerekli kılar. Nitekim öğrenme ortamı da öğrenme faktörü için en önemli araçlardan birisidir. Günümüz eğitim ortamındaki sınıf düzenlemelerine baktığımızda geleneksel ve standart bir yapının olduğunu (arka arkaya dizilmiş sıralar) söylemek mümkündür. Bu tarz bir sınıf düzeni, her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımdan söz edilse de öğretmen ve öğrencinin sınıf içi rol ve davranışlarının ne olacağını belirlemektedir. Çünkü sınıf düzeni öğretmen ve

öğrencilerin aktif ya da pasif bir role sahip olmasının da belirleyicisidir (Saban, 2005). Zira arka arkaya dizilmiş sıralarda oturan öğrencilerin, bir grup çalışmasını, karşılıklı etkileşimlerini ya da görüş alışverişlerini sağlaması ne derece mümkündür? Tam tersine karşıda anlatan bir öğretmenin pasif bir şekilde dinlenmesi, izlenmesi için gayet uygun bir ortamdır. Dolayısıyla yapılandırmacı bir eğitim yapmak için eğitim ortamının düzeni oldukça önemlidir.

Ayrıca yapılandırmacı öğrenme ortamlarında teknolojinin önemli bir yeri vardır. Öğrencinin aktif olması, özyeterliliğini ve özgüvenini geliştirmesi, işbirlikli öğrenme ile sosyalleşmesi için teknoloji kullanılır. Yine yapılandırmacı sınıfta etkili iletişim kurmak için, çoklu iletişim araçları etkin olarak kullanılır. Öğrenenler öğretmenleriyle birlikte çoklu iletişim araçlarını planlar. Dolayısıyla yapılandırmacı bir eğitim ortamında teknolojik imkânların ve bu imkânların kullanımının önemi ortaya çıkmaktadır (Demirel ve Erdem, 2002; Gürol ve Demirli, 2001).

Yapılandırmacı eğitim ortamını daha iyi anlamak için geleneksel eğitim ortamı ile yapılandırmacı eğitim ortamını kıyaslamak konuyu daha anlaşılır kılacaktır. Yapılandırmacı eğitim ortamı ile geleneksel eğitim ortamını Saban (2005) tablo şeklinde aşağıdaki tabloda karşılaştırmalı olarak ele almıştır.

Tablo 1 : Geleneksel Sınıflar ile Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
1.Eğitim programı, temel becerilerin kazanılmasına ağırlık verir ve parçadan bütüne doğru işlenir.	1.Eğitim programı, kavramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru işlenir.
2.Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	2.Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.
3.Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitapları ile sınırlıdır.	3.Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
4.Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı "boş kutular" veya "boş depolar" olarak algılanırlar.	4.Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam veren ve bu nedenle de öğretimde aktif olan bireyler olarak algılanırlar.
5.Öğretmenler, bilgiyi öğrencilere aktaran yegâne kaynak olarak algılanırlar.	5.Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girerler ve öğrenme çevresini düzenlerler.
6.Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap bekler.	6.Öğretmenler, öğrencilerin belli bir konu hakkında çeşitli görüş ve fikirlerini anlamak için çaba sarf ederler.
7.Öğrenci değerlendirilmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testlerle eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	7.Öğrenci değerlendirilmesinin öğretim sürecine entegrasyonu sağlanır ve değerlendirme eğitim programı devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ve sergilenmesi gibi çağdaş yaklaşımlarla gerçekleştirilir.
8.Öğrenciler, sınıfta genellikle yalnız çalışırlar.	8.Öğrenciler, sınıfta genellikle grup içinde ve diğerleriyle birlikte çalışırlar

Kaynak: Saban, A., (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 354.

Yapılandırmacı sınıflar, yapılandırmacı bir programın gereği olarak, söz konusu programın uygulanmasına imkan sağlayacak nitelikler arz etmelidir. Öğrencilerin zengin enformasyon kaynaklarına erişimine, işbirlikli çalışmalar ve proje tabanlı öğrenme aktivitelerine dayalı bir anlayışa dayanmalıdır. Sınıf ortamı, öğrenme süreçlerinin ve sonuçlarının paylaşıldığı bir kültüre dayalı olmalıdır. Demokratik bir atmosferde çoklu bakış açıları sergilenebilmelidir.

2.1.4. Yapılandırmacı Öğretmen ve Öğrenci Özellikleri

Öğretim programlarının geliştirilmesinde, uygulanmasında, planlanmasında ve değerlendirilmesinde insanın gelişimi ve bireyde öğrenmenin nasıl olduğunu bilmek ciddi bir önem taşımaktadır. Çünkü bireyin doğasına aykırı bir şekilde öğretimi gerçekleştirmek mümkün olmayacaktır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği konusu birçok araştırmacının yüzyıllardır ilgi duyduğu bir konu olmuştur. Dolayısıyla farklı birtakım kuramlar geliştirilmiştir. Ancak bunları genel olarak davranışçı ve bilişsel kuramlar olarak iki grupta toplamak mümkündür (Celep, 2007). Öğrenmeyle ilgili bu farklı kuramlar günümüzde önemli birtakım paradigma değişikliklerine neden olmaktadır. Bu değişim davranışçılıktan yapılandırmacılığa doğru bir seyir izlemektedir (Koç ve Demirel, 2004).

Bilindiği üzere 20.yy'ın başından itibaren eğitimde egemen olan öğrenme teorisi davranışçı kuramdır. Bu kurama göre öğrenme bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara verdiği tepkiler sonucunda oluşur. İnsan zihni doldurulmayı bekleyen boş bir kova gibidir. Öğrenci pasif bir şekilde sunulanları depolaması beklenir (Celep, 2007; Sönmez, 2009). Ancak günümüz toplumlarında bu şekilde eğitilmiş, salt bilgi ile donatılmış insan profili artık yetersiz görülmektedir. Toplumun yetişen bireyden beklentisi; alternatif düşünebilen, araştırabilen, sorgulayabilen, sorunları çözümleyebilen bir kimliktir. Böyle niteliklere sahip bir bireyin yetişmesi için de davranışçı kuram yetersiz kalmaktadır. Bu doğrultuda yapılandırmacılığın ön plana çıktığı görülmektedir (Saban, 2005).

Davranışçı kuramın yerini yapılandırmacı kuram almasıyla öğretmen özelliklerinde ve rolünde de birtakım değişimler kaçınılmaz olmaktadır. Öğretmen artık öğrencilere bilgi aktaran değil; öğrencileri yönlendiren, onlara rehberlik eden ve onları destekleyen rolündedir. Öğretmen uygun öğrenme çevresi tasarlar. Öğrenciler için zengin bir ortam sunar. Öğrencilerin bu ortamlarda etkileşimde bulunmalarına

imkân verir (Tezci ve Gürol, 2003). Öğrenmenin sorumluluğu öğretmende değil, öğrencidedir. Öğretmen bu sorumluluğu öğrenciye hissettirmeli ve ona bu öğrenme ortamını sağlamalıdır. Her öğrencinin öğrenme şekli farklı olduğundan dolayı bu ihtiyacı karşılayacak etkinliği tasarlar. Dolayısıyla öğrenciye kendi öğrenme stiline ve zekâsına uygun öğrenme ortamları sağlamak yine öğretmenin önemli görevlerinden biridir (Güneş, 2007).

Koç (2006), yapılandırmacı eğitim ortamında öğretmen ve öğrenen rolleri ile beraber öğretmen-öğrenen ve öğrenen-öğrenen etkileşimini aşağıdaki tablodaki gibi özetlemiştir.



Tablo 2 : Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenen Roller

Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen Roller	Yapılandırmacı Sınıflarda Öğrenen Roller
<ul style="list-style-type: none">-Özgün görevler planlama ve değişik materyaller kullanma-Düşünmeye ve anlamlı öğrenmeye destek olma-Açık uçlu sorular sorma-Araştırmaya yöneltme-Ön bilgileri açığa çıkartma-Çelişli yaratma-Öğrenmeye rehberlik yapma-Öğrenci sorumluluğunu destekleme-Öğrencinin katılımını sağlama-Öğrenenler arasındaki etkileşimi destekleme-Tartışmalarda tarafsız olma	<ul style="list-style-type: none">-Sorumluluklarını yerine getirme-Öğrenme sürecini kontrol etme-Kendi öğrenme hedeflerini belirleme-Bilgi kaynaklarına ulaşma-Etkinliklere ve süresine karar verme-Kendini ve arkadaşlarını değerlendirme-Eksikliklerini belirleme-Bilgiyi anlamlandırma-Daha fazla ve değişik kaynaklardan okuma-Ön bilgi ile yeni bilgiyi bütünleştirme-Soru üretme, soru sorma-Fikirlerini savunma
Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen-Öğrenen Etkileşimi	Yapılandırmacı Sınıflarda Öğrenen-Öğrenen Etkileşimi
<p style="text-align: center;"><u>Etkileşim Boyutları</u></p> <ul style="list-style-type: none">-Demokratik bir ortam oluşturma-Tarafsız ve eşit davranma-Saygılı olma-Değer verme-Arkadaşça ve samimi davranma-Sabırlı olma-Gülümseme-İlgili olma	<p style="text-align: center;"><u>Etkileşim Boyutları</u></p> <ul style="list-style-type: none">-İşbirlikçi gruplarda etkili biçimde çalışma-Farklı görüş ve kişiliklere saygı duyma-Arkadaşlarını daha yakından tanıma-Dinlemeyi öğrenme-Sınıfla bütünleşme, uyum içinde ortak amaca ulaşma

Koç, G., (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi, *Gazi Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 59-60.

Tabloda da görüldüğü gibi, öğrenenler öğrenme sürecinde bilgi oluşturma açısından daha aktiftirler. Sınıf içinde birlikte öğrenme kültürüne dayalı bir etkileşim vardır. Yapılandırmacılığı benimsemiş öğretmenlerin sınıf içinde yapması ve bilmesi gereken şeyler aşağıda sınıflandırılmıştır (Celep, 2007; Güneş, 2007; Saban, 2005):

- Yapılandırmacı öğretmen öğrencileri yeni bilgilerle karşılaştırmadan önce onların ön bilgi ve becerilerini kontrol eder. Öğrencinin ön bilgileri doğrultusunda eğitim ortamını düzenler.

- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerini gerçek yaşam problemleri ile karşılaştırarak onları aktif düşünmeye, problem çözmeye, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır.

- Yapılandırmacı öğretmen öğrenme sürecinde sınıflandırma, ilişkilendirme, analiz etme, sorun çözme gibi zihinsel becerileri geliştirici öğrenme ortamları hazırlar. Ayrıca öğrenilen bilgilerin günlük yaşama aktarılması konusunda öğrencileri güdüler.

- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek adına işbirlikli öğrenme ortamları düzenler. Ve bu tarz öğretim tekniklerine bolca yer verir.

- Yapılandırmacı öğretmen öğrencileri girişimci ve cesur olmaları noktasında cesaretlendirir. Bu doğrultuda onların her türlü görüş ve düşüncesine önem verir.

- Yapılandırmacı öğretmen öğrenme sürecinde öğrencilere kendi kendine öğrenebilecekleri ortamlar sağlar. Yani onlara kendi amaç ve hedeflerini belirleme özgürlüğü tanır. Onları sadece sınıf ortamında değil sınıf dışında da doğal meraklarını artırarak kendi bilgilerini yapılandırmaya teşvik eder.

- Yapılandırmacı öğretmen her bir öğrencinin özgün olduğunun farkındadır. Dolayısıyla öğrencilerin farklılıklarını da göz önünde bulundurarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer vererek her öğrenciye hitap eder.

- Yapılandırmacı öğretmen derslerle ilgili mümkün olduğunca zengin ve birincil kaynakları kullanır.

- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerini görüşlerini ifade etme, paylaşma, farklı fikirlere karşı demokratik çerçevede görüşlerini savunma gibi konularda cesaretlendirir.

- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilere "Bu konudaki düşünceniz nedir?" gibi yönlendirici sorular sorar.

- Yapılandırmacı öğretmen dersinde öğrencilerin zihinsel işlemleri yapabilmeleri ve bilgileri yapılandırabilmeleri adına onlara yeterli süre verir. Özellikle öğrencilere soru yöneltildiğinde cevaplama için herkese eşit ve yeterli süre vererek

cevabı bulanların, hemen cevap vererek diğer öğrencilerin düşünmesini engellemesine izin vermez.

- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin öğrenme hızlarına müdahale etmeden herkesin kendi kapasitesine göre öğrenmesini yönlendirir.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmalarına izin verir, özendirir ve özdeğerlendirme yapabilmelerine olanak sağlar.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerinin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak araştırma yapmalarını özendirirler.
- Yapılandırmacı öğretmenin alan bilgisi iyi olmalı, alanıyla ilgili tüm gelişmeleri takip etmeli ve böylece kendisini geliştirmelidir.
- Yapılandırmacı öğretmen sadece öğretme odaklı değildir, kendisi de daima öğrenmeye açıktır ve bunu öğrenciye göstererek örnek olur.
- Yapılandırmacı öğretmen kitle iletişim araçlarını çok iyi takip eder ve örneklerini de günlük yaşam olaylarından seçer.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerinin her birinin farklı bir birey olduğunu asla unutmaz. Onları koşulsuz kabul ederek görüş ve düşüncelerine değer verir.
- Yapılandırmacı öğretmen eleştirilerinde asla kırıcı değil daima yapıcıdır.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrenmeyi zevkli hale getirecek ödevlendirmeler yapar.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin aileleriyle sürekli iletişim halindedir.
- Yapılandırmacı öğretmen eğer öğrenci başarısız olursa bunun nedenini öncelikle öğrencide değil kullandığı öğrenme yaklaşımında arar.

2.1.5. Yapılandırmacı Programın Nitelikleri

Yapılandırmacılığı temelde geliştirilen programlar, yapılandırmacı anlayışın gereği olarak öğrenciyi merkeze alan esnek bir yapı arz etmesi gerektiği söylenebilir. Yapılandırmacılıkta öğrenenler kendi anlamlarını oluşturduklarından ve her öğrenenin oluşturduğu anlam farklılık gösterebileceği göz önüne alındığında geleneksel anlayışta olduğu gibi hedeflerin kesin ve ürün odaklı belirlenmesi yerine esnek ve öğrencilerden ulaşmaları beklenen genel hedefler belirlenir. Davranışlar genel hedeflerin içinde daha genel bir şekilde belirlenir (Şahin, 2007: 286).

Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek kazanımlara odaklanır. İçerik ardışık olmayan, sınırları kesin olarak belirlenmemiş esnek ve çoklu bakış açılarını yansıtacak bir yapı arz eder (Quintana ve ark., 2002). Ayrıca öğrenciler için zengin, yaratıcı, problem durumlarına odaklanan aktivitelere yer verilir. Sınama durumları, öğrenme sürecinin bir parçası olarak ele alınır. Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları odak noktadır. Öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci gelişim dosyasına dayalı değerlendirme gibi değerlendirme yaklaşımları uygulanır. Yapılandırmacı program tasarlanırken dikkat edilmesi gereken durumlar ve yapılandırmacı programın taşıması gereken nitelikler şöyle özetlenebilir (Demirel, 2011; Yurdakul, 2011):

- Program tasarlanırken öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında kullanabileceği bilgi ve becerileri kapsamalı ve öğrenci aktif olmalıdır.
- Öğretmenin rehber rolünde olduğu öğretim etkinliğinde öğrenciler içeriği olduğu gibi kopyalamaz. Öğrencilerin ön bilgileri de dikkate alınarak hazırlanan içerik, temel fikirler etrafında organize edilerek öğrenci tarafından aktif olarak yapılandırılır.
- Öğrencilere her şeyi yüzeysel olarak öğretmek yerine sınırlı konu ele alınarak daha derinlemesine ve genişlemesine işlenmelidir.
- Öğrencilerin aktif olmasını sağlamakla beraber üst düzey bilişsel becerilerini geliştirebilecekleri, sosyal olabilecekleri işbirlikli çalışma ortamları sağlanmalıdır.
- Öğrenci değerlendirme sürecine katılmalı, ayrıca değerlendirme ürün odaklı değil süreç odaklı yapılmalıdır.
- Yapılandırmacı program tasarımları öğrenci için etkili bir öğrenme ortamı ve öğrenme yaşantılarını gerekli kılar. Bu yüzden program daha az analitik, daha çok bütünsel bir yaklaşımla ele alınarak, öğrenci-materyal-öğretmen işbirliği sağlanmalıdır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, ön bilgi ve yaşantılarına öncelik tanınmalıdır. Öğrenci görüşlerine değer verilmelidir. Programın esnek bir yapıda hazırlanması öğrenci görüşlerini de değerlendirerek öğrenci öğretmen işbirliğiyle birlikte program hazırlanmasına da imkân sağlayacaktır.

2.2. Programlara Teknoloji Entegrasyonu

Çağdaş gereksinimler toplumsal yaşama uyum sağlayabilen, kendini sürekli geliştirebilen, bilimsel araştırma yöntemlerini kullanabilen bireyler yetiştirmeyi ve geniş kitlelere hitap edebilen bir eğitimi kaçınılmaz bir zorunluluk haline getirmektedir (Alkan, 1998). Böyle bir eğitim ortamı oluşturmak için eğitim ve öğretim programlarında teknolojinin kullanılması da kaçınılmaz hale gelmektedir. Ancak teknolojinin hangi bağlamda kullanıldığının da yapılandırmacı yaklaşım açısından önem arz ettiği söylenebilir.

Eğitimde teknolojinin kullanılmasına yönelik Tip-I kullanımı ve Tip-II kullanımı şeklinde ifade edilen iki bakış açısı vardır. Tip-I kullanımı öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımına dayanan geleneksel öğretim yolunu destekler. Öğretmene işini daha kolay, hızlı ve etkili yapma olanağı sağlar. Sunum programlarının (Powerpoint gibi) eğitimde öğretmenin bilgi iletim aracı olarak ele alması Tip-I kullanımına örnektir. Bir öğretmen Powerpoint kullanmadan da dersini anlatabilir. Yani olmazsa olmaz değildir. Ancak bu durum Tip-I kullanımının gereksizliğine işaret etmez. Öğrenciler için içeriğin daha somut, görsel ve açık hale getirilmesine katkı sağlar. Bununla birlikte Tip-I kullanımı, kullanılan öğretim yöntemini değiştirmez. Sadece daha kolay, hızlı ve etkili yapılmasına yardımcı olur (Perkmen ve Tezci, 2011).

Bir Türkçe öğretmenin öğrencilerine fiil çekiminde dilek kiplerini öğretmek istediğini düşünelim. Bunun için öğretmen geleneksel öğretim yoluyla sınıf tahtasını kullanarak önce kaç tane dilek kipi olduğunu ve bu kiplerin hangi ekleri aldığını sözlü olarak ifade edip ardından tahtaya tablo şeklinde çizebilir. Bu çizimini renkli kalemler kullanarak dikkat çekilecek unsurları vurgulayabilir.

Şekil 1 : Fiil Çekiminde Dilek Kiplerinin Geleneksel Yöntemle Tahta Kullanılarak Öğretilmesi

Fiil Çekiminde Dilek Kipleri

Gereklilik Kipi	İstek Kipi	Şart Kipi	Emir Kipi
gelmeliyim	geleyim	gelsem	-
gelmelisin	gelesin	gelsen	gel - Ø
gelmeli	gele	gelse	gelsin
gelmeliyiz	gelelim	gelsek	-
gelmelisiniz	gelesiniz	gelseniz	gelin
gelmeliler	geleler	gelseler	gelsinler

Bu şekilde tahtada tablo çizmek hem zor hem de zaman kaybıdır. Bu zaman kaybını önlemek hem de görsel açıdan daha etkili ve kolay bir materyal tasarlamak için Şekil 2' deki gibi bir PowerPoint sunumu hazırlanabilir.

Şekil 2 : Fiil Çekiminde Dilek Kiplerinin PowerPoint İle Öğretilmesi (Tip-I Kullanımı)

The screenshot shows a PowerPoint slide titled "Fiil Çekiminde Dilek Kipleri". The slide contains a table with the following content:

Gereklilik Kipi	İstek Kipi	Şart Kipi	Emir Kipi
gelmeliyim	geleyim	gelsem	-
gelmelisin	gelesin	gelsen	gel - Ø
gelmeli	gele	gelse	gelsin
gelmeliyiz	gelelim	gelsek	-
gelmelisiniz	gelesiniz	gelseniz	gelin
gelmeliler	geleler	gelseler	gelsinler

Geleneksel öğretim yöntemlerine destek olarak bu şekilde PowerPoint kullanımı zaman kaybı, öğretim hızı, görsel estetik, öğretim materyalinin kullanılabilirliği

ve paylaşılabirliği gibi birçok açıdan avantaj sağlamaktadır. Ayrıca uygun bir tasarımı içeriği görsel hale getirdiğinden içeriğin öğrenciler tarafından daha kolay öğrenmelerine imkan verir. Ancak burada yine de vurgulana husus ğretmen tarafından yapılandırılan bir içeriğin öğrencilerce öğrenilmesidir.

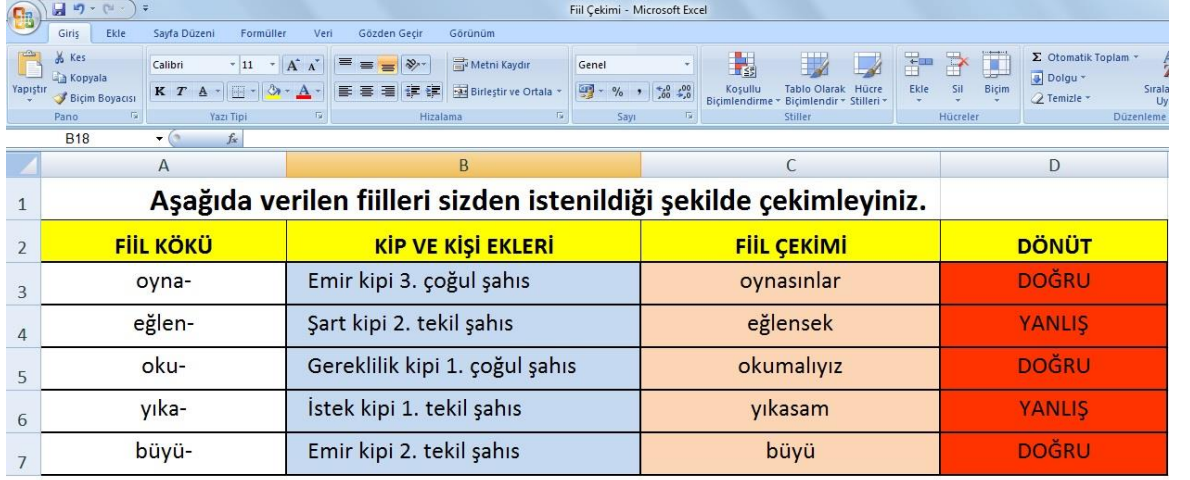
Tip-II kullanımı geleneksel ğretim yönteminden ayrılır. Burada ğrenci pasif değil, aktiftir. Kendisine verilen materyali, teknolojik imkanları bizzat kullanır ve üretkendir. Tip-II kullanımı “teknoloji sınıfta öyle bir Şekilde kullanılmalıdır ki teknoloji olmadan o Şekilde öğretmek mümkün olmasın ” (Perkmen ve Tezci, 2011: 2) mantığına dayanır.

Yukarıdaki örnekten olduğu gibi yine bir Türkçe ğretmenin öğrencilerine fiil çekiminde dilek kiplerini öğretmek istediğini düşünelim. Öğretmen Şekil 2’deki gibi önce bir sunum yapabilir. Ardından ğrencilerin Şekil 3’te verilen Excel dosyasını doldurmaları istenebilir.

Şekil 3 : Fiil ekiminde Dilek Kiplerinin Excel İle ğretilmesi (Tip-II Kullanımı)

	A	B	C	D
1	AŞağıda verilen fiilleri sizden istenildiği Şekilde ekimleyiniz.			
2	FIİL KÖKÜ	KİP VE KİŞİ EKLERİ	FIİL ÇEKİMİ	DÖNÜT
3	oyna-	Emir kipi 3. oğul Şahıs		
4	eğlen-	Şart kipi 2. tekil Şahıs		
5	oku-	Gereklilik kipi 1. oğul Şahıs		
6	yıka-	İstek kipi 1. tekil Şahıs		
7	büyü-	Emir kipi 2. tekil Şahıs		

Şekil 4 : Öğrencilerin Bilgisayardan Dönüt Alması (Tip-II Kullanımı)



	A	B	C	D
1	Aşağıda verilen fiilleri sizden istenildiği şekilde çekimleyiniz.			
2	FİL KÖKÜ	KİP VE KİŞİ EKLERİ	FİL ÇEKİMİ	DÖNÜT
3	oyna-	Emir kipi 3. çoğul şahıs	oynasınlar	DOĞRU
4	eğlen-	Şart kipi 2. tekil şahıs	eğlensek	YANLIŞ
5	oku-	Gereklilik kipi 1. çoğul şahıs	okumalıyız	DOĞRU
6	yık-	İstek kipi 1. tekil şahıs	yıkasam	YANLIŞ
7	büyü-	Emir kipi 2. tekil şahıs	büyü	DOĞRU

Bu tabloda öğrenci verilen görevleri yani çekimleri yazdığına yaptığı işlemin doğru ya da yanlış olduğuna dair dönüt almış olur. Bu da öğretmenin üzerinden dönüt verme yükünü kaldırır. Ayrıca her bir öğrenciye kendi hızına göre öğrenme imkanı sağlar. Öğrenciler aktif rol üstlendikleri için öğretim daha eğlenceli hale gelir. Bu öğretim yolu Tip-II kullanımına örnektir. Çünkü teknoloji olmadan bu şekilde öğretmek mümkün değildir.

Maddux ve Johnson (2006) Tip-II kullanımını “eğitimde teknoloji entegrasyonu”, Tip-I kullanımını ise “teknoloji kullanımı” olarak nitelendirmektedir. Ayrıca Britten ve Cassidy (2005) teknoloji entegrasyonunda teknolojinin eğitim sürecine sonradan katılan bir şey olmadığını, bizzat merkezde olduğunu ve sınıf aktivitelerinin onun etrafında şekillendiğini vurgulamıştır (Britten ve Cassidy, 2005’ten Akt: Perkmen ve Tezci, 2011: 4; Maddux ve Johnson, 2006). Kullanılan bu kavramlara rağmen yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde teknoloji entegrasyonu için kullanılan standart bir tanımın olmadığı göze çarpmaktadır (Çakır ve Yıldırım, 2009).

Modern Teknolojinin simgesi (Arı ve Bayhan, 1999) haline gelen bilgisayarlar, bilgi teknolojilerinin gelişip yaygınlaşmasında önemli bir yere sahip olmakla beraber, birçok bilgi teknolojisinin oluşumunda merkezde yer almaktadır. Dolayısıyla bilgisayarların buradaki önem ve değerine kısaca değinmekte fayda görülmüştür.

Bilgisayarlar son derece esnek ve geniş bir kullanım alanına sahiptir. Etkili hazırlanan eğitsel yazılımların öğretme-öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığı

araştırmalar sonucu ortaya konulmuştur (Işman, 2001). Bilgisayarların öğretim programlarında uygun bir şekilde kullanılmasıyla, öğrenme ve öğretim sürecini geliştirip zenginleştirdiği, böylece eğitime yeni boyutlar kazandırdığı bilinmektedir. Bilgisayarlardan öğretim sürecinde iki farklı şekilde yararlanılmaktadır. Bunlar; (1) Bilgisayar Temelli Öğretim ve (2) Bilgisayar Destekli Öğretim olarak isimlendirilir. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmiştir (Vural, 2006):

1- Bilgisayar Temelli Öğretim: Burada bilgisayarlar bütün eğitim öğretim faaliyetlerini uygular. Dersin anlatıcısı, belirlenen tüm hedef ve davranışların öğreticisi bilgisayarlardır. Öğretimle ilgili tüm faaliyetler bilgisayar tarafından gerçekteştirilir. Öğretmen bir rehber, bir yönetici konumunda geri planda kalarak organizasyon işlerini yönetir.

Bilgisayar Temelli Öğretime, programlarda teknoloji entegrasyonu açasından bakıldığında daha çok Tip-II kullanımına örnek teşkil etmektedir. Çünkü Bilgisayar Temelli Öğretimde öğrenci aktif bir rol üstlenerek öğretmen rehberliğinde kendisine verilen görevleri, bilgisayar ve beraberindeki teknolojileri kullanarak yapmak durumundadır. Dolayısıyla bilgisayar ve beraberindeki teknolojiler kullanılmadan Bilgisayar Temelli Öğretimi yürütmek mümkün değildir.

2- Bilgisayar Destekli Öğretim: Burada bilgisayarlar öğretim etkinliklerini zenginleştirmek ve kalitesini yükseltmek için öğretmene yardımcı bir araç görevini üstlenir. Öğretim faaliyetlerinin merkezinde öğretmen vardır. Dolayısıyla Bilgisayar Destekli Öğretim, programlarda teknoloji entegrasyonu açasından bakıldığında daha çok Tip-I kullanımına örnek teşkil etmektedir.

Teknolojinin en genel kullanım araçları olan bilgisayarların önemine değindikten sonra “teknolojinin eğitim programlarına uyarlanması”, üzerinde durulması gereken asıl konudur. Teknoloji entegrasyonunda planlama, tasarım, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört aşama vardır (Perkmen ve Tezci, 2011):

1- Planlama: Bu aşamada hedefler belirlenir. Konu analiz edilir. Öğrencilerin önbilgileri ve yeterlikleri öğrenilir. Öğretimde hangi teknolojilerin kullanılacağına karar verilir.

2- Tasarım: Bu aşamada konunun seçilen teknolojiler ile nasıl ilişkilendirilip öğretilebileceği tasarlanır.

3- Uygulama: Planlanan ve tasarlanan öğretim etkinliği teknoloji entegre edilerek uygulanır.

4- Değerlendirme: Bu aşamada ise teknolojinin ne derece etkili kullanılabildiği, öğrenmeye ne derece katkı sağladığı tartışılır. İleriye dönük tavsiyelerde bulunulur.

Mishra ve Kohler (2006) teknoloji entegrasyonunun (1) Alan Bilgisi, (2) Pedagojik Bilgi, (3) Teknolojik Bilgi olmak üzere üç boyutu olduğunu ve bu üç bilginin birbirinden bağımsız olmadığını belirtmektedir. Bu üç bilginin kesişimi Teknolojik-Pedagojik- Alan Bilgisi olarak ifade edilmektedir. Örneğin bir edebiyat öğretmenin şiiirde kafiye konusunu bilmesi alan bilgisidir. Öğretmenlik yapmayı bilmesi pedagojik bilgisidir. Bu konuyu nasıl öğreteceğini bilmesi, pedagojik alan bilgisidir. Şiiirde kafiye konusunu teknolojiyi kullanarak nasıl öğreteceğini bilmesi ise Teknolojik-Pedagojik-Alan Bilgisidir. Bu bilgilere göre bakıldığında, yalnızca teknolojiyi bilmek teknoloji entegrasyonu için yeterli değildir. Her teknoloji kendine has bir iş bölümü, uzmanlık ve çalışma düzeni gerektirir. Başka bir deyişle her teknolojinin gerektirdiği bireysel nitelikler farklıdır (Alkan, 1998). Belli bir konu için kullanılan teknoloji başka bir konu için uygun olmayabilir. Dolayısıyla teknoloji entegrasyonu yapılırken öncelikle konu belirlenir. Daha sonra o konuya uygun kullanılacak teknolojiler belirlenir. Son olarak teknoloji entegrasyonu ile beraber kanunun nasıl öğretileceğine karar verilir (Yılayaz ve Kaya, 2013).

2.3. Ağ Araştırması (Webquest)

“Webquest fikri ilk olarak Bernie Dodge ve Tom March tarafından 1995 yılı başlarında San Diego State Üniversitesi'nde geliştirilmiştir” (Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. 2008) “web(ağ)” ve “quest(araştırma)” kelimelerinin bir araya gelmesiyle terimleşen webquest, Türkçe de “ağ araştırması” ve “web macerası” gibi kavramlarla karşılık bulmuştur.

Ağ araştırması, bilginin internet üzerinden çeşitli kaynaklardan veya video konferans aracılığı ile sağlandığı araştırma yönelimli aktivitedir (Dodge, 1997).

Tom March (2000) ağ araştırmasını "*gerçek dünya bağlamında fikirleri test eden ve birlikte çalışmayı motive etme yolunu tercih eden, karmaşık bir konu üzerinde anlam inşa etmede öğrencilere izin veren bir yapı*" ve "*İnternet'te gerekli kaynaklara bağlantı sağlayan; yeni öğrenilmiş bilgileri daha ayrıntılı bir öğrenmeye dönüştüren; kişisel uzmanlık gelişimi, araştırma ve sorgulama faaliyetlerinde öğrencileri motive eden güvenilir bir öğrenme yapısı*" (2003) olarak tarif etmektedir. (Aktaran: Akçay ve Şahin, 2009: 26).

Summerville (2000), Ağ Araştırmasını , "*öğretmenlerin öğrencilerine bilgi için internette gezinti yapmalarını sağladığı alternatif bir yaklaşım*" olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin internette gezinti yaparken uygun olmayan sitelere girmeleri gibi bir risk söz konusudur. Ayrıca gereksiz olan birçok bilgiye de ulaşmak söz konusu olabilir. Webquest ile öğretmenin önceden belirlediği kaynaklar üzerinde çalışıldığı için, öğrencilere sınırlandırılmış bir alan sağlanarak hem bu risk ortadan kaldırılır, hem de gereksiz bilgi edinme problemi ortadan kalkmış olur (Börekçi, 2010).

Ağ Araştırması öğrencilerin bilgileri toplayıp analiz ettiği WEB de kullanılan araştırmaya dayalı öğrenme aktivitesidir. Öğrencilerin aktif öğrenme yapmaları üzerine kurulu, aktif öğrenmeyi sağlayıcı uygulamaları içeren bir sistemdir. Bu uygulamalar yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak geliştirilmiştir. Bu uygulamalar ile öğrenci internet aracılığıyla ulaşabileceği bilgi kaynaklarından birinci elden bilgi edinebilmekte ve bu şekilde araştırma inceleme yapabilmektedir. Grupla çalışma olanağı sağlamakla beraber bireysel çalışma imkanı da sağlamaktadır. Belli bir disiplin üzerinde çalışma imkanı sağlamakla beraber disiplinlerarası çalışmaya uygun ortamlar da sağlar. Birkaç ders gibi sınırlı bir çalışma yapılabilir. Bununla beraber uzun süreli çalışmalar da planlanabilir (Perkmen ve Tezci, 2011).

Ağ araştırması etkinliği geleneksel internet kullanımından ayrılır. Öğrenci internete girerek merak ettiği ya da öğrenmek istediği bilgiyi aramaz. Ağ Araştırması uygulamasında öğrenciler klasik soru cevap yöntemi tarzında bir öğrenim yolu izlemez. Bilgi parçalarına eleştirel bakış açısıyla yaklaşılır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin çalışmalarının bir sentezi olarak sonuçlanır. Daha anlaşılır bir ifadeye ağ araştırmaları; belli amaca yönelik olarak öğretmen tarafından hazırlanmış, yine öğretmen tarafından seçilen linklerin yer aldığı web sayfalarından oluşan bir ders planıdır. Öğrencilere grupla ya da bireysel olarak çalışma imkanı sunmakla beraber

araştırma ve sorgulamaya dayalı bir yol izleyerek öğrencilerin hem temel becerileri hem de üst düzey becerileri kazanmasına da imkan sağlar (Börekçi, 2010). Araştırma merkezli aktivitelerde öğrenciler tarafından kullanılan bilgilerin çoğu veya tamamı internetten alınıyor. Ağ araştırmaları öğrencilerin zamanlarını iyi kullanmaları için dizayn edilmiş, salt bilgi edinmekten ziyade bilgiyi kullanmaya odaklanır ve öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde düşünme becerilerini destekler (Dodge, 2004).

Ağ araştırmaları öğrencilere birtakım cazip görevlerin verildiği ve bu görevleri yerine getirirken bireysel ya da grupla çalışma imkanı sunulan, kendilerine verilen linklerden kaynaklara ulaşmalarını sağlayan, araştırma ve uygulamaya dayalı yürütülen bir öğretim etkinliğidir. Öğrencilere verilecek görevlerin gerçek hayattan alınması önemlidir. Öğrencilere oynamaları gereken bir rol, bir senaryo verilmelidir. Böylece öğrenci motivasyonu artmış olacak, ayrıca öğrencilerin gerçek hayat senaryoları karşısında problem çözme becerilerini geliştirme imkanı bulunacaktır. Görevler ve senaryolar hazırlanırken farklı öğrenme stilleri ve farklı bakış açılarını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Her öğrenci kendi ilgi ve yeteneğine uygun bir yol seçebilmelidir. Ağ araştırmaları tek bir alana yönelik olarak planlanabildiği gibi disiplinler arası da tasarlanabilir. Disiplinler arası konuları içeren bir ağ araştırmasının tasarlanması, tek bir konudan oluşan ağ araştırmasına göre daha zor ve uğraştırıcıdır. Bireysel ya da grupla çalışmaya uygun şekilde tasarlanabilir. Ancak bireysel de tasarlanırsa grup etkinliklerine yer vermek önemlidir. Çünkü öğrencinin işbirlikli öğrenmesi ve sosyal becerilerinin gelişmesinde grup çalışmasının büyük önemi vardır. Ağ araştırmaları kısa süreli ya da uzun süreli çalışmalar olarak planlanabilir. Kısa süreli Ağ Araştırmalarının eğitsel amacı, bilginin kazanılması ve bütünleştirilmesidir. Bunların sonunda öğrenci çoğunlukla yeni bilgi edinmiş ve onu anlamlandırmış olacaktır. Kısa süreli bir Ağ Araştırması bir ile üç ders saati süresinde tamamlanmak üzere tasarlanır. Uzun süreli Ağ Araştırmalarının eğitsel amacı ise bilgiyi genişletmek ve özümsemesini sağlamaktır. Yani uzun süreli ağ araştırması tamamlandıktan sonra öğrenciden beklenen; detaylı olarak bilginin yapısını analiz edebilmesi, edindiği bilgiyi yorumlayabilmesi ve yorumlarını diğer öğrencilerle paylaşarak konunun anlaşıldığını gösterebilmesidir. Uzun süreli Ağ Araştırmaları genellikle bir hafta ile bir ay arasında tamamlanmaktadır (Gülbahar, Kalelioğlu, Madran, 2008).

Ağ araştırmaları yapısı gereği ders işlenişinde öğretime esneklik sağlar. Alternatif roller sunarak her öğrencinin kendi ilgisi doğrultusunda yönlendirilebilmesini kolaylaştırır. Ayrıca öğrencilerin sınıf içinde sınırlı kalmayıp evde de konuya ve kaynaklara ulaşarak çalışma imkanı bulması zaman açasından esneklik sağlar. Çalışma esnasında öğrencilerin gereksiz bilgi edinmesi ya da zaman harcaması gibi durumlara karşı öğretmenin önceden belirlemiş olduğu linkler sınırlı ve güvenli bir çalışma ortamı sağlayarak bu gibi olumsuz durumları ortadan kaldırıır. Ayrıca öğrencilerin zengin ve güncel kaynaklara ulaşmasını destekler. Öğrenciye bilgiyi yapılandırma, sentez edebilme imkanı sağlar. Etkili olarak tasarlandığı takdirde monotonluktan uzak, eğlenceli ve verimli bir öğretim ortamı sağlar (Akçay ve şahin, 2013).

2.3.1. Ağ Araştırmasının Bölümleri

Bir ağ araştırması hangi amaca yönelik olursa olsun geliştirilmesi sürecinde belli bazı bölümlerinin olması gerekir (Perkmen ve Tezci, 2011). Bunlar:

- 1.Giriş (introduction)
- 2.Görev (task)
- 3.Bilgi Kaynakları (resources)
- 4.Süreç (process)
- 5.Değerlendirme (evaluation)
- 6.Sonuç (conclusion)

Bu bölümlerin açıklamaları ve taşımaları gereken nitelikler aşağıda başlıklar halinde verilmiştir (Akçay ve şahin, 2009, 2012, 2013; Börekçi, 2010; Perkmen ve Tezci, 2011; Zencirci ve Asker, 2009).

2.3.1.1. Giriş (introduction): Ağ araştırmasının ilk bölümü olan bu bölüm, etkinliğin öğrenciye tanıtıldığı bölümdür. Bu bölümde ağ araştırması hakkında genel bir bilgi verilerek konuya genel bir giriş yapılır. Ortaya bir durum veya problem konularak bu duruma ilişkin ön bilgiler verilir. Öğrenciler bu durumla ilgili konuya yönlendirilir ve öğrencilerin kendilerinden ne beklendiği belirlenir. Böylece öğrenci araştırmaya ve soruştırmaya hazırlanır. Konuya ilgileri çekilerek motivasyonları artırılmaya çalışılır.

Bu bölüm hazırlanırken öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri, geçmiş deneyimleri, ilgi ve yeteneklerdeki farklılıklar, genel olarak çalışmanın önemi,

öğrencinin eğlenmesi ve katılımcı rol alabilmesi gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır.

2.3.1.2. Görev(task): Bu bölümde verilen durum ya da problemin çözümüyle ilgili öğrencinin neler yapması gerektiği açıkça yazılır. Yani öğrencilere görev ve rolleri tanıtılır. Verilen görevler ilgi çekici, güdüleyici ve gerçek yaşam problemlerine dayalı olmalıdır.

Bu bölümde öğrencilerden verilen görevler neticesinde çözümlenmesi gereken bir problem, açıklanması ya da savunulması gereken bir durum, dizayn edilecek yeni bir ürün, analiz edilecek karmaşık bir durum gibi üst düzey becerilerini kullanabilecekleri çalışmalar yapmaları beklenir.

2.3.1.3. Bilgi Kaynakları(resources): Öğrencinin verilen görevleri yapması noktasında kendisine yardımcı olacak web adreslerini ve diğer kaynakları içeren bölümdür. Bu bölümde sanal kaynakların dışında bilgi kaynağı olarak kullanılan kitap veya benzeri materyal varsa belirtilir.

2.3.1.4. Süreç(process): Öğrenciler için belirlenen görevleri başarmaya yönelik adımları içeren bölümdür. Bu bölümde öğrencinin izlemesi gereken yollar, hangi araçları, hangi yöntemleri, ne kadar sürede kullanacağı, izlemesi gereken aşamaları, kendisine verilen rollerin gereklerini ve bu rollere uygun nasıl çalışması gerektiği gibi durumları ayrıntılı olarak veren bölümdür. Kısacası öğrencinin öğrenmesine ilişkin tavsiye ve yönergeleri içerir.

Bu bölümde öğrencilerin takip etmesi gereken basamakların maddeler halinde verilmesi, öğrencilere çalışmalarını esnasında kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilere süreci daha iyi anlamaları adına ilgili etkinlik örnekleri verilebilir.

2.3.1.5. Değerlendirme(evaluation): Öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaların nasıl değerlendirileceğine ilişkin açıklamaların olduğu bölümdür. Hedefler ve ölçütler açık bir şekilde belirlenmelidir. Öğrenciler bu hedefe ulaşma yolunda yaptıklarının karşılığını burada net bir şekilde görebilmelidir.

Bu bölümde öğrenciler yaptıkları çalışmalarla ilgili bireysel ya da grup olarak değerlendirilebilirler. Değerlendirme aracı olarak rubrik kullanılır. Bununla beraber kontrol listeleri ya da değerlendirme tabloları da kullanılabilir.

Aşağıda bir de uygun bir şablon örneği verilmiştir (Börekçi, 2010).

Tablo 3 : Ağ Araştırması Değerlendirme Tablosu

	Yeni Başlayan 1	Gelişen 2	Başarılı 3	Örnek Gösterilir 4
Belirtilen hedef ya da performans (1)	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması yeni başlayan birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması gelişen ve ustalaşma yolundaki birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması usta birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması en yüksek seviyede bir performans seviyesini gösteriyor.
Belirtilen hedef ya da performans (2)	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması yeni başlayan birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması gelişen ve ustalaşma yolundaki birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması usta birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması en yüksek seviyede bir performans seviyesini gösteriyor.
Belirtilen hedef ya da performans (3)	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması yeni başlayan birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması gelişen ve ustalaşma yolundaki birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması usta birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması en yüksek seviyede bir performans seviyesini gösteriyor.
Belirtilen hedef ya da performans (4)	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması yeni başlayan birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması gelişen ve ustalaşma yolundaki birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması usta birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması en yüksek seviyede bir performans seviyesini gösteriyor.
Belirtilen hedef ya da performans (5)	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması yeni başlayan birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması gelişen ve ustalaşma yolundaki birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması usta birinin performans seviyesini gösteriyor.	Belirlenebilir performans özelliklerinin tanımlanması en yüksek seviyede bir performans seviyesini gösteriyor.

Kaynak: Börekçi, C.(2010) “*Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Tasarlanan Bir Ağ Araştırması (Webquest)Etkinliğinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*” Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir. Erişim Tarihi: 02.07.2014. <http://193.255.184.8/tezpdf/32637.pdf> .

2.3.1.6. Sonuç(conclusion): Ağ araştırmasının sona erdiği bölümdür. Bu bölümde öğrenciler ne öğrendikleri, neyi başardıkları hakkında bilgilendirilirler. Ayrıca birtakım soru ve çağrışımlarla öğrencilerin öğrendiklerinin farklı alanlara transferi sağlanır.

2.3.2. Ağ Araştırmasının Özellikleri

Nitelikli bir ağ araştırması etkinliği hazırlayabilmek için aşağıda belirtilen kriterler dikkate alınmalıdır (Börekçi, 2010; Şahin ve Perkmen, 2011).

- a) **Basamaklı Öğrenme:** Öğrencilerden etkinlik sürecinde üst düzey bilişsel beceriler göstermelerinin hedeflendiği uygulamalarda; öğrencilerin bilgileri ne şekilde organize edeceği, nasıl yorumlayacağı ne şekilde işbirliği yapacağı konusunda kendilerine rehberlik yapılmalıdır. Öğrencilerin üstlenmesi gereken görevler kendilerine basamaklı olarak sunulmalıdır.
- b) **Temel İnternet Kaynakları:** Teknoloji ve internet kaynaklarındaki sürekli değişim ve gelişim pek çok bilgiye kolayca ulaşma imkanı sağlamaktadır. İnternet ortamında araştırma yapan bir öğrenci istediği doğru bilgiye ulaşma olanağına sahip olmakla beraber gereksiz bilgilere, aynı bilgilerin tekrarına ve hatta yanlış bilgilere de ulaşabilmektedir. Bu durum araştırma yapmak isteyen öğrencinin işini zorlaştırmaktadır. Ağ araştırması tasarlayıcısının öğrenciye sunduğu güvenilir kaynaklar ile öğrenciler de internette araştırma yapma ve internet bilgi kaynaklarını kullanma becerilerini geliştireceklerdir.
- c) **Güdülenmeyi Sağlayan Görevler:** Ağ araştırmaları öğrenci merkezli öğretim etkinliğidir. Dolayısıyla öğrencinin öğrenmeye yönelik aktivitelerde etkin olabilmesi için güdülenmesi çok önemli bir unsurdur. Bu amaca yönelik verilen görevlerin gerçek yaşamla ilgili, uygulanabilir, ilgi ve merak uyandıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
- d) **Açık Uçlu Sorular:** Üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi ve öğrencilerin orijinal fikirler, orijinal ürünler ortaya koyabilmeleri için açık uçlu soruların sorulması önemlidir.

- e) **Bireysel Uzmanlık:** Grup etkinliği olarak dzenlenen bir ağ araştırmasında oğrenciler farklı alanlarda uzmanlık geliştirmelidirler. Bu tarz grup etkinlikleri sũrecinde etkinlik tamamlanmadan oğrencilerin rollerini ya da bakış açılarını değiştirerek onlara farklı alanlarda uzmanlık geliştirme olanağı sağlanmalıdır. Örneğin bir ağ araştırmasında bir oğrenciden olayı polis gũzũyle değerlendirmesi, başka bir oğrenciden de avukat gũzũyle değerlendirmesi istenebilir.
- f) **Dũnũřtũrũlebilir Grup Projeleri ve Dũřũnce:** Ağ araştırmalarında oğrencilere sunulacak problemlerin gerçek hayat problemleri olması ۆnemlidir. Bu problemler ۆzerinde çalışacak oğrencilerin etkinliği yaparken kaynak bağlantılardan kopyala yapıştır şeklinde mi tamamlayacağı yoksa araştırma ve incelemeleri sonucu orijinal fikir ve çıkarımlarda mı bulunacağı belirtilmelidir. Ağ araştırmalarında oğrencilerden ۆzgũn ۆrũnler beklenmelidir.
- g) **Yapılandırılmamış Durumlar:** Bu tarz etkinliklerde oğrenciler basamaklar halinde giden bir yolu izlemek yerine, kendilerine sunulan yollardan birini seğme ve ilerleme imkanına sahiptirler. Bu da oğrencilere daha hũr bir çalışma olanağı sağlar. Daha çok açık uçlu sorular kullanılır.

2.3.3. Ağ Araştırmasının Gerekliliği

Hızla ilerleyen ve gelişen teknolojinin sonucu olarak internetin gũnlũk yaşam aktivitelerinin ۆnemli bir parçası haline geldiği sũylenebilir. İnternet insanlara bilgiye ulaşma noktasında çok bũyũk bir kolaylık ve rahatlık sağlamaktadır. Bununla beraber gũnũmũzde cep telefonlarından da internete girme imkanının olması, facebook ve twitter gibi sosyal paylaşım sitelerinin insanları sũrekli kendine çeken cazibesi, internete olan ilgi ve bağımlılığı daha da arttırmıştır. Popũler kũltũrde bũylesine yaygın ve cazip bir yeri olan web ve internet, eğer etkili bir şekilde kullanılırsa ۆđretime çok ciddi katkılar sunabilmektedir (Kaya ve Hasan H., 2002; Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2003). Ağ araştırmaları temelde internetin kontrollũ bir şekilde kullanılmasına dayanan bir ۆđretim etkinliğidir. Bu noktada ağ araştırmasını cazip hale getiren unsurlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (<http://webmacerasi.baskent.edu.tr/hakkında/index.php>).

-Web, Dünyanın en büyük ansiklopedisidir.

Öncelikle bu düşünce yanlış ifade edilmiş bir düşüncedir. Çünkü ansiklopedilerin içeriği belli bir araştırma inceleme sonucu hazırlanan nesnel verilerden oluşur. Ancak WEB deki bilgilerin çoğu için bunlar söylenemez. Ayrıca bir ansiklopedi düzenli olur ve uzman kişiler tarafından hazırlanır. Oysa internetteki bilgiler için düzenli olduğundan söz edilemez. Ayrıca herkes bir web sayfası hazırlayabilir. Bu sebeplerle interneti bir ansiklopedi olarak nitelendirmek yerine "Web dünyayı sınıfınıza taşımaktadır" ifadesi daha doğru olacaktır.

-Web, bilgi otoyoludur.

İnternet içinde barındırdığı bilgi kaynakları resimler, şemalar, grafikler vb. düşünüldüğünde bir bilgi otoyolunu andırır. Ancak burada kast edilen daha çok internetin, insanların düşüncelerini paylaşabilecekleri, fikir alışverişinde bulunabilecekleri bir paylaşım ortamı olmasından gelmektedir

-Web işe yaramayan, önemsiz bilgilerle doludur.

Web ortamının sınırsızlığı sebebiyle ister istemez, önemsiz ve gereksiz bilgiler, dayanaksız düşünceler, yarım kalmış tartışmalar, geçmişe ait unutulmuş notlar da erişilebilir durumdadır. Tabii bununla beraber üniversite kütüphaneleri, bilimsel araştırmalar gibi çok önemli ve değerli bilgiler de internet ortamında mevcuttur. Böylesine karmaşık bilgi yığını içinde ağ araştırmaları bize bir süzgeç görevi görerek kolaylık sağlar.

-Öğrenci Motivasyonu ve Orijinallik

Ağ araştırmaları yapılandırmacı yaklaşım temelinde geliştirilir. Dolayısıyla öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi, etkinliklerde aktif olması, orijinal ve yeni fikirler üretmesi önemlidir. Ağ araştırmasında görev basamağında dikkat edilmesi gereken unsurlardan birisi öğrenci motivasyonunu sağlayacak görevler vermektir. Motivasyon yüksek olduğunda öğrenciler sadece çok çalışmakla yetinmezler, aynı zamanda beyinleri de uyarılmıştır. Böylece konular arasında bağlantı kurmaya ve orijinal fikirler üretmeye başlarlar.

-Düşünme becerilerini geliştirme

Yukarıda da ifade edildiği gibi web ortamı genel anlamda basit olarak bilgi alma kaynağı gibi görünmektedir. Ancak ağ araştırmaları web ortamını sadece böyle

basit bir amaç için kullanmaz. Ağ araştırmalarında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Yani öğrenciler sorulan soruların basit olarak cevaplarını aramak yerine, kıyaslama, çözümlenme, analiz etme gibi bilgiyi kullanabileceği çalışmalarla yönlendirilir.

-İşbirlikli Öğrenme

Ağ araştırmalarında öğrenciler bireysel olarak çalışabildiği gibi grup halinde de çalışabilir. Öğrenciler küçük gruplarda görev aldıklarında motivasyon yükselebilir. Ancak kapsamlı ve karmaşık konular işlendiğinde öğrencilerden tüm konu hakkında uzmanlık geliştirmesini beklemek doğru olmaz. Bu durumda konular öğrencilere bölüştürülür. Böylece öğrenciler önce kendi konularını, sonra da yapılan paylaşım ve işbirlikleriyle süreç boyunca aşama aşama diğer konuları öğrenirler. Grup ile çalışan öğrenciler, ilgi ve yeteneklerdeki farklılıklar sebebiyle farklı bakış açılarını da göreme şansı bulur.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öntest sontest kontrol gruplu modelden yararlanarak desenlenmiş deneysel bir çalışmadır. Öntest sontest kontrol gruplu deneysel modelde rastgele seçilerek ölçümlerle oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bu gruplardan biri deney, diğeri de kontrol grubudur. Eğitim ve psikolojide yaygın kullanılan ve grupların yansız ataması ile gerçekleştirilen öntest-sontest kontrol gruplu desenin sembolle gösterim biçimi aşağıdaki gibidir (Büyüköztürk, 2001; Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2009; Creswell, 2002):

R	D	O ₁	X	O ₃
R	K	O ₂		O ₄

Modelde R= Random, Seçkisizliği

D= Deney Grubunu

K= Kontrol Grubunu

O= Testleri

X = Ağ Araştırması Uygulamasını göstermektedir.

Bu araştırmada deney grubunda ağ araştırması ile mektup yazma öğretimi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle mektup yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta da öntest ve sontest olarak mektup yazma başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunda işlem öncesi ve sonrası mektup yazma uygulaması öğrencilerin çalışmaları değerlendirilmiştir.

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Pendik ilçesi 80. Yıl Nuh Çimento Lisesi 10. Sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde 2012-2013 yılında 9 şube, bu şubelerde toplam 280 kadar öğrenci öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 176'sı erkek 104'ü kadındır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesi 80. Yıl Nuh Çimento Lisesi 10-H ve 10-F sınıfında öğrenim gören 58 öğrenci oluşturmaktadır. Toplam 9 sınıftan oluşan çalışma evreninde sınıflar rastgele olarak deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Yansız atama ile yapılan gruplardan 10-H sınıfı kontrol grubu; 10-F sınıfı da deney grubu olarak belirlenmiştir.

Örnekleme yer alan deney grubunu oluşturan 10-F sınıfında toplam 25 öğrenci bulunmaktadır. Bunların 15'i kadın, 10'u erkektir. Kontrol grubunu oluşturan 10-H sınıfınının 12'si erkek, 21'i kadındır.

3.4. Deneysel İşlem

Araştırma süreci 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönemi Mayıs ayı içerisinde 3 hafta boyunca toplam 9 ders saati içerisinde Pendik 80. Yıl Nuh Çimento Anadolu Lisesi 10-H ve 10-F sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamaları şu sırayla gerçekleşmiştir:

- Ağ Araştırması etkinliğinin hazırlanması,
- Kontrol ve deney gruplarının rastgele belirlenmesi,
- Öntestin uygulanması,
- Mektup yazma ön uygulaması,
- Yapılan ders planına göre derslerin işlenmesi,
- Sontestin uygulanması,
- Mektup yazma son uygulaması,

Uygulama sürecine ilişkin takvim ve işlemler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 4 : Uygulama İşlemleri ve Zaman Tablosu

	Süre	Başlama Tarihi	Bitiş Tarihi
Grupların Oluşturulması	1 saat	07.05.2013	08.05.2013
Geliştirilen Mektup Konusu Başarı Testinin Deney ve Kontrol Gruplarında Ön-test Olarak Uygulanması	1 saat	08.05.2013	09.05.2013
Deney ve Kontrol Gruplarında Mektup Yazma Ön Uygulaması	1 saat	08.05.2013	09.05.2013
Programın tanıtılması ve işlerliğinin test edilmesi	1 saat	14.05.2013	15.05.2013
Deney grubunda ağ araştırmasına dayalı mektup yazma becerisinin öğretimi	9 saat (haftada 3 saat) (Salı 1 ve Çarşamba 2 saat)	15.05.2013	28.05.2013
Kontrol grubunda geleneksel yöntemle mektup yazma becerisinin öğretimi	9 (haftada 3 saat) (Çarşamba 1 ve Perşembe 2 saat)	16.05.2013	29.05.2013
Geliştirilen Mektup Konusu Başarı Testinin Deney ve Kontrol Gruplarında Son-test Olarak Uygulanması	1 saat	29.05.2013	30.05.2013
Deney ve Kontrol Gruplarında Mektup Yazma Son Uygulaması	1 saat	29.05.2013	29.05.2013

3.4.1. Ağ Araştırmasının Hazırlanması

İnternet destekli yapısalıcı öğrenme yöntemi ile hazırlanan bu uygulamada öğrencilerin kendi çabasıyla ders içi etkinlikleri belli aşamalar kat ederek takip edebileceği bir içerik hazırlanmıştır. İçerik örnekleri aşağıda sunulmuştur. Bu süreçte öğrencilerin uygulama basamaklarını tamamlamaları konusunda rehberlik yapılmıştır.

Ağ Araştırması içeriği, internet destekli yapısalıcı öğrenme yöntemiyle hazırlanmış, görsel materyal ve internet bağlantıları ile desteklenmiştir. Hazırlanan uygulama öğrencilerin mektup yazma konusunu öğrenebilmeleri ve uygulayabilmelerine yönelik çalışmalar içermektedir. Burada öğrencilerden beklenen; süreci takip ederek kendi çabalarıyla mektubun özellikleri, nasıl yazıldığı gibi bilgilere ulaşip öğrenmeleri, daha sonra yazılan bazı mektupları inceleyip analiz etmeleri ve sonra da kendileri bir mektup yazmalarıdır. Uygulama sürecinde öğrencilerin bireysel çalışmaları değerlendirilmiş ve öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaları hazırlanan paylaşım ortamında diğer arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir.

Ağ Araştırması için hazırlanan web sayfası ve bölümleri, sayfa başlıklarından görüntüler verilerek aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1.1. Giriş: Etkinliğin tanıtıldığı bölümdür. Ağ Araştırması hakkında genel bir bilgi verilerek öğrencileri uygulamaya güdüleyecek yazarlık rolü oluşturulmuştur. Ağ Araştırması için kullanılan sayfanın tanıtımının yapıldığı giriş sayfası Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5 : Ağ Araştırması Tanıtımının Yapıldığı Giriş Sayfası



3.4.1.2. Görev: Ağ araştırması, öğrencilerin verilen bir dizi görevle ilgili internet ve araçlarını kullanarak içeriği kendilerinin oluşturduğu görev tanımlarını içermektedir. Görev tanımları öğrencilerin belli bir konu etrafında (mektup nedir?, mektup yazma, mektup içerikleri, mektup türleri vb. ile ilgili) öğrencilerin içeriği oluşturup sunmalarını içerir. Görev tanımlarının yer aldığı örnek sayfa Şekil 6'da sunulmuştur.


Şekil 6 : Ağ Araştırması Etkinliğinin Görev Sayfası

[GİRİŞ](#) [GÖREV](#) [SÜREÇ](#) [DEĞERLENDİRME](#) [SONUÇ](#) [KAYNAKÇA](#) [PAYLAŞIM](#)

Okulumuzda bir okul dergisi çıkarılacaktır. Bu derginin tüm yazarları okulumuz öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca tüm yazılar öğrencilerin bizzat kendi kaleminden özgün örneklerdir.

Bu çalışmada size düşen görev ise dergimizin Tarih ve Edebiyat bölümünde yayımlanmak üzere 15.yy ile 19.yy arası öğretici metinlerinden olan tezkire, gezi yazısı ve mektup türlerine sizden istendiği şekilde özgün yazılar yazmanızdır.

Ancak bu yazıları yazmanız için tabiki öncelikle bu türleri öğrenmeniz gerekmektedir. Bu türleri öğrenmeniz için yapmanız gereken birtakım işler süreç bölümünde size verilmiştir. Sizden istenilen yazı, sunum gibi çalışmaların "paylaşım" bölümünde linkini vereceğiniz web adresinizde anasayfanın hemen yanına "webquets" isimli bir bölüm açarak bu bölüme ekleyeceksiniz. Böylece yapmış olduğunuz tüm çalışmalarınızı arkadaşlarınızla da paylaşmış olacaksınız.

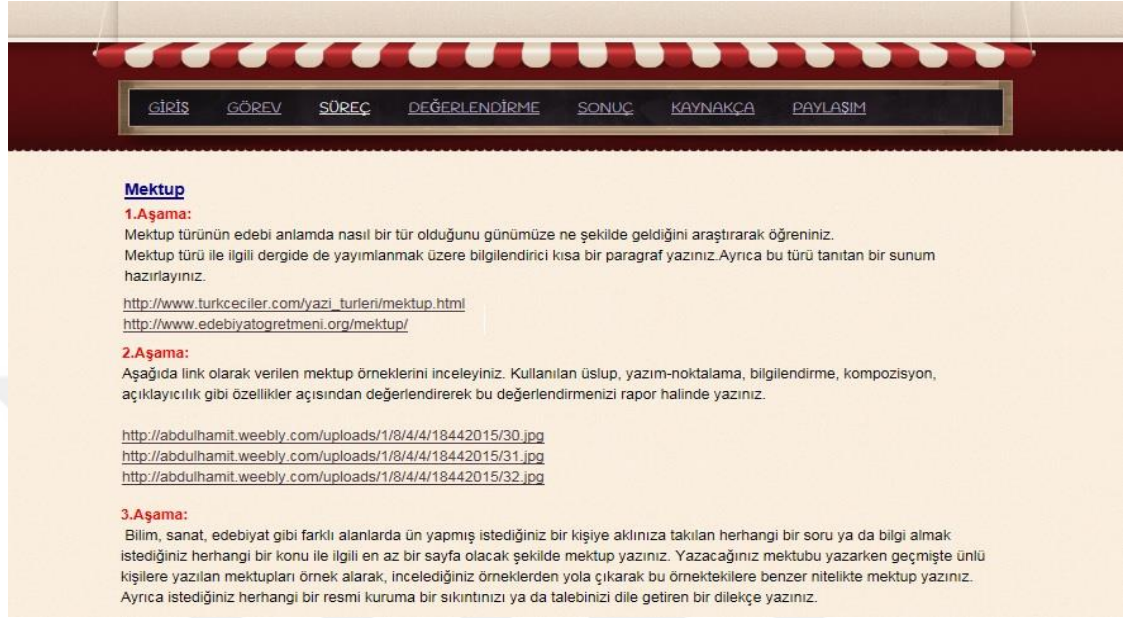


3.4.1.3. Süreç: Ağ araştırması yönteminin uygulama sürecinde öğrencilerin izleyeceği adımlar ve basamaklar yine hazırlanan web sayfası üzerinden verilmiştir. Bilişsel basamaklar hiyerarşisi göz önünde bulundurularak hazırlanan öğrencinin izlemesi gereken aşamalar görev tanımları ile birlikte sunulmuştur. Ağ araştırmasında izlenen sürecin yer aldığı örnek sayfa Şekil 7’de sunulmuştur. Bu aşamalar:

1. aşama: Mektup türünün edebi anlamda nasıl bir tür olduğunu ve günümüze ne şekilde geldiğini araştırarak öğreniniz. Mektup türünü tanıtan, anlatan dergide yayımlanmak üzere bilgilendirici kısa bir paragraf yazınız. Ayrıca mektup türünü tanıtan bir sunum hazırlayınız.
2. aşama: Verilen mektup örneklerini inceleyiniz. Kullanılan üslup, yazım-noktalama, bilgilendirme, kompozisyon, açıklayıcılık gibi özellikler açısından değerlendirerek bu değerlendirmenizi rapor halinde yazınız.
3. aşama: Bilim, sanat, edebiyat gibi farklı alanlarda ün yapmış istediğiniz bir kişiye aklınıza takılan herhangi bir soru ya da bilgi almak istediğiniz herhangi bir konu ile ilgili en az bir sayfa olacak şekilde mektup yazınız. Mektubunuzu yazarken geçmişte yazılan mektupları örnek alabilir ya da incelediğiniz mektup örneklerinden ilham

alabilirsiniz. Ayrıca istediğiniz herhangi bir resmi kuruma istek veya şikayetinizi dile getiren bir dilekçe yazınız.

Şekil 7 : Sürecin Tanımlandığı Örnek Sayfa



The image shows a screenshot of a website page. At the top, there is a navigation menu with the following items: giriş, GÖREV, SÜREC, DEĞERLENDİRME, SONUÇ, KAYNAKÇA, and PAYLAŞIM. Below the menu, the page title is 'Mektup'. The content is organized into three numbered steps:

1.Aşama:
Mektup türünün edebi anlamda nasıl bir tür olduğunu günümüze ne şekilde geldiğini araştırarak öğreniniz. Mektup türü ile ilgili dergide de yayımlanmak üzere bilgilendirici kısa bir paragraf yazınız. Ayrıca bu türü tanıtan bir sunum hazırlayınız.
http://www.turkceciiler.com/yazi_turleri/mektup.html
<http://www.edebiyatogretmeni.org/mektup/>

2.Aşama:
Aşağıda link olarak verilen mektup örneklerini inceleyiniz. Kullanılan üslup, yazım-noktalama, bilgilendirme, kompozisyon, açıklayıcılık gibi özellikler açısından değerlendirerek bu değerlendirmenizi rapor halinde yazınız.
<http://abdulhamit.weebly.com/uploads/1/8/4/4/18442015/30.jpg>
<http://abdulhamit.weebly.com/uploads/1/8/4/4/18442015/31.jpg>
<http://abdulhamit.weebly.com/uploads/1/8/4/4/18442015/32.jpg>

3.Aşama:
Bilim, sanat, edebiyat gibi farklı alanlarda ün yapmış istediğiniz bir kişiye aklınıza takılan herhangi bir soru ya da bilgi almak istediğiniz herhangi bir konu ile ilgili en az bir sayfa olacak şekilde mektup yazınız. Yazacağınız mektubu yazarken geçmişte ünlü kişilere yazılan mektupları örnek alarak, incelediğiniz örneklerden yola çıkarak bu örneklerle benzer nitelikte mektup yazınız. Ayrıca istediğiniz herhangi bir resmi kuruma bir sıkıntınızı ya da talebinizi dile getiren bir dilekçe yazınız.

3.4.1.4. Değerlendirme: Öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaların nasıl değerlendirileceğine ilişkin açıklamalar tablo şeklinde verilmiştir. Bunun için Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) hazırlanmış ve sunulmuştur. Bu sayede öğrencilere yapacakları çalışmalar için de rehberlik edilmiştir (Marzano, Pickering, ve McTighe, 1993; Tezci 2004). Dereceli puanlama anahtarı, mükemmel bir çalışma için aranan temel özelliklerin neler olduğu, çalışmanın hangi boyutlarda değerlendirileceğini göstermektedir. Öğrencilere verilen görevlerde kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarının yer aldığı örnek sayfa Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8 : Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği

GİRİŞ	GÖREV	SÖREÇ	DEĞERLENDİRME	SONUÇ	KAYNAKÇA	PAYLAŞIM
<p>Bu bölümde yapacağınız çalışmanın nasıl değerlendirileceğini göreceksiniz. Çalışmanın her bir aşaması ayrı ayrı değerlendirilecek ve aldığınız puanlar 2,5 ile çarpılarak 100 üzerinden değerlendirilecektir.</p> <p>Ayrıca yapacağınız sunumların ve yazacağınız yazıların estetik açıdan güzelliği ve etkileyciliği de sizlere bonus puan olarak dönecektir.</p>						
						
Performans Göstergesi	Başlangıç (1)	Gelişen (2)	Başarılı(3)	Örnek (4)	Puan ×2,5	
8-Mektup türünü tanıtan bir sunum hazırlama.	Yetersiz, basit ve sıkıcı bir sunum hazırlanmış.	Sıradan bir sunum hazırlanmış. Sadece görsel veriler kullanılmış.	Genel olarak iyi bir sunum hazırlanmış. Görsel veriler ve bir örnek kullanılmış.	Etkili bir sunum hazırlanmış. Görsel veriler, bol ve farklı örnekler düzenli ve tutarlı anlatılmış.		
9-Örnek mektupları inceleyerek değerlendirme.	Yetersiz bir inceleme. İçeriğe değinilmemiş.	Sıradan bir inceleme yapılmış. Yazım-noktalama, bilgilendirme ve açıklayıcılık açılanna	Genel olarak iyi bir inceleme yapılmış. Yazım-noktalama, bilgilendirme, görsellik, açıklayıcılık, açılanna değinilmemiş.	Etraflı ve detaylı bir inceleme yapılmış. Yazım-noktalama, bilgilendirme, kompozisyon, açıklayıcılık, görsellik		
10-Orijinal mektup örnekleri yazma.	Niteliksiz bir mektup. . Kullanılan dil,anlatım, üslup,noktalama ve kompozisyon birçok hata ile dolu.	Sıradan bir mektup yazılmış. Kullanılan dil,anlatım, üslup,noktalama ve kompozisyonda yer	Genel olarak iyi bir mektup yazılmış. Kullanılan dil,anlatım, üslup,noktalama ve kompozisyon ufak	Etkili bir mektup yazılmış. Kullanılan dil, anlatım, üslup,noktalama ve kompozisyon çok iyi.		

3.4.1.5. Sonuç: Ağ araştırmasının sona erdiği bölümdür. Bu bölümde öğrenciler ne öğrendikleri, neyi başardıkları hakkında bilgilendirilmiştir. Bu sayede ağ araştırma etkinliğinden öğrencilerin neler öğrendiklerine ilişkin özet yapılmıştır.

Şekil 9 : Ağ Araştırması Etkinliği Sonuç Sayfası

[GİRİŞ](#) [GÖREV](#) [SÜREÇ](#) [DEĞERLENDİRME](#) [SONUÇ](#) [KAYNAKÇA](#) [PAYLAŞIM](#)

Sevgili gençler yapmış olduğumuz bu çalışma sonunda gezi yazısı, mektup ve tezkire türlerinin neler olduklarını öğrendik. Ayrıca sadece bunları öğrenmekle kalmadık, güzel vatanımızın bir ilini daha iyi tanıma fırsatı bulduk. Değer verdiğimiz ünlü bir şahsiyetin hayatını daha yakından tanıma fırsatı bulduğumuz gibi ayrıca onu tanıtmış olduk. Yine değer verdiğimiz ünlü bir kişiye ya da herhangi bir kuruma mektup yazacağımız zaman nasıl bir üslup kullanmamız gerektiğini, nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğrendik. Bunlarla beraber aslında kendi çabamızla öğrenmek istediğimiz bir bilgiye nasıl ulaşacağımızı ve bu bilgileri diğer insanlara en güzel nasıl aktarabileceğimizi öğrendik.

Hepsinin ötesinde yazı yazmanın aslında zor bir şey olmadığını, yeterli çalışmayı yaptıktan sonra her bir bireyin dergi ve gazetede yazı yazabilecek potansiyeli olduğunu öğrendik. Ne dersiniz sizin yazınız da dergide yayımlansın mı?



3.4.1.6. Kaynakça: Öğrencilerin ağ araştırmasında verilen görevleri tamamlamalarında kendilerine rehberlik edecek veri kaynaklarına ulaşmaları için bağlantı linklerinden oluşan kaynaklar, dokümanlar ve internet kaynaklarına yer verilmiştir. Bu sayede öğrenciler, içerik oluşturma ve verilen görevlerin tamamlanmasında kullanabileceği referanslar sunulmuştur. Kaynakçanın verildiği sayfaya ilişkin örnek Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 10 : Ağ Araştırması Etkinliğinin Kaynakça Sayfası Örneği



3.4.1.7. Paylaşım: Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını birbirleri ile paylaşma, işbirliği oluşturma amacıyla bir paylaşım sayfası oluşturulmuştur. Bu sayede öğrencilerin hem akran hem de öz değerlendirme yaparak çalışmalarını daha nitelikli hale getirmelerine imkan sağlanmıştır. Sosyal oluşturmacı perspektif bağlamında öğrencilerin sosyal öğrenme gereksinimlerine karşılama amacına dönük olarak oluşturulmuştur. Öğrenciler bu paylaşımlarını <http://abdulhamit.weebly.com/> adresinden yapabilmektedirler. Öğrencilerin çalışmalarını paylaşabilecekleri birbirlerinin çalışmalarına katkı ve yorumda bulunabilecekleri paylaşım sayfası örneği Şekil 11'de ve bir öğrencinin paylaşım sayfası örneği de Şekil 12'de sunulmuştur.

Şekil 11 : Ağ Araştırması Etkinliğinin Paylaşım Sayfası



Şekil 12 : Bir Öğrenciye Ait Paylaşım Sayfası Örneği



3.4.2. Eğitim Öğretim Etkinliğinin Uygulanması

Öğrencilere mektup yazma konusunun öğretiminden önce öntest uygulanmıştır. Daha sonra tesadüfi yolla gruplardan biri kontrol gurubu diğeri de deney grubu olarak belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle 3 hafta boyunca ders işlenmiştir. Dersin işlenişinde anlatım, tekrar, soru-cevap yöntemleri uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrenciler pasif, öğretmen aktif rol almıştır. Ders planının hazırlanışında Talim Terbiye Kurulunun yayımlamış olduğu ders planı örnekleri dikkate alınmıştır.

Deney grubu öğrencilerine 1 ders saati boyunca hazırlanan ağ araştırması tanıtılmıştır. Takıldıkları, anlamadıkları herhangi bir noktada öğretmene danışabilecekleri, çalışmalarını her aşamada arkadaşlarıyla paylaşmaları ve bununla beraber ağ araştırmasına sadece sınıf ortamında değil istedikleri her zaman ulaşabilecekleri konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir. Öğrencilere hazırlanan ağ araştırması için web sayfası tanıtılmıştır. Devam eden 9 saatlik süreçte öğrenciler aktif olarak öğretmen rehberliğinde çalışmalarını yapmışlardır. Talim Terbiye Kurulunun yayımlamış olduğu ders planı örnekleri dikkate alınarak hazırlanan ders planları Ek-3 ve Ek-4'te sunulmuştur.

Her iki grupta da öğretim süreci tamamlandıktan sonra sontest uygulanmıştır. Testlerden ve yapılan çalışmalardan elde edilen veriler bulgular bölümünde analiz edilmiştir.

3.4.3. Verilerin Toplanması

3.4.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, uygulamanın başında öntest, sonunda da sontest olarak araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinin yanında öğrencilere yine uygulama öncesinde ve sonrasında mektup yazdırılarak bu mektuplar nitel analiz yapılarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu bölümde sırasıyla bu ölçme araçları ve uygulama hakkında bilgi verilecektir.

3.4.3.1.1. Başarı Testinin Geliştirilmesi

Başarı testi 3 haftalık ders etkinlikleri başlamadan öğrencilerin giriş düzeyindeki başarılarını belirlemek için öntest olarak, uygulama sonunda da başarı düzeylerindeki değişimi tespit etmek için sontest olarak uygulanmıştır. Başarı testinin hazırlanmasında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ders kitaplarının içeriği ve örnek soruları göz önünde bulundurulmuştur. Bununla beraber Türk Edebiyatı 10 dersine yönelik muhtelif soru bankası ve konu anlatımlı kaynak kitaplardan (Aras, 2012; Kalsın, 2012; Yıldız ve arkadaşları, 2011) yararlanarak 26 maddelik çoktan seçmeli 5 seçenekli madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu Türk Edebiyatı dersi kazanımları çerçevesinde uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Kapsam geçerliğinin hesaplanmasında Lawshe (1975) en az 5 en çok 40 uzman görüşünün belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada 9 uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği hesaplanmıştır. Bu yöntemde elde edilen kapsam geçerlik indeksi ± 1 arasında değer almaktadır. KG İndeksi (KGİ) +1'ya yaklaştıkça ölçeğin kapsam geçerliğinin yüksek olduğuna karar verilmektedir (Lawshe (1975: 567). Elde edilen değerlerin yorumlanmasında ise Veneziano ve Hooper (1997), tarafından geliştirilen tablo değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre 9 uzman için minimum değer .75 olduğu belirlenmişlerdir. Her bir madde için kapsam geçerlik oranları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 : Soruların Kapsam Geçerlik İndeksleri

Soru No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
KGİ	.78	1.00	.78	.56	.78	.78	1.00	1.00	1.00	.78	.78	.33	.33
Yorum	İyi	İyi	İyi	Kötü	İyi	İyi	İyi	İyi	İyi	İyi	İyi	Kötü	Kötü
Soru No	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
KGİ	1.00	1.00	.78	.33	1.00	.78	.33	1.00	.33	1.00	1.00	.78	1.00
	İyi	İyi	İyi	Kötü	İyi	İyi	Kötü	İyi	Kötü	İyi	İyi	İyi	İyi

Kapsam geçerlik analizi sonucunda 6 maddenin (4, 12, 13, 17, 20 ve 22. Maddeler) Kapsam geçerlik indekslerinin .75'in altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Bu altı madde ölçekten çıkarıldıktan sonra 20 maddelik ölçek 100 kişilik pilot gruba ön uygulama yapılarak güvenilirlik ve madde analizleri yapılmıştır. Pilot uygulama bu dersi almamış olan deney ve kontrol gruplarının dışındaki 10. Sınıflara uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin güvenilirliği (KR-20) = .81 olarak belirlenmiştir. Bu değer, ölçeğin iç tutarlılığı anlamında güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin ayırt edicilik ve güçlük indekslerine ilişkin değerler %27 üst grup %27 alt grup tekniği ile hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 : Ölçek maddelerinin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri

Soru No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
r_{ix}	.45	.35	.58	.46	.39	.34	.25	.48	.41	.38
	M	İyi	M	M	İyi	İyi	Orta	M	M	İyi
p_j	.48	.67	.35	.88	.56	.42	.45	.65	.58	.69

Soru No	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
r_{ix}	.32	.33	.29	.34	.42	.29	.35	.56	.40	.38
	İyi	İyi	Orta	İyi	M	Orta	İyi	M	M	İyi
p_j	.56	.70	.34	.35	.48	.51	.54	.73	.28	.59

M=Mükemmel

Ölçekte yer alan 20 maddeden hiç birisinde negatif ya da sifıra yakın ayırt edicilik değeri yoktur. En düşük ayırt edicilik indeksine sahip ($r_{ix}=.29$) madde 13; en yüksek ayırt edicilik ($r_{ix}=.58$) düzeyine sahip madde ise 3. Maddedir. Diğer maddelerin ayırt edicilikleri bu aralıkta yer almaktadır. Ölçeklerin ayırt edicilik değerleri ölçme aracına alınabilecek düzeyde olduğu (Tekin, 1991; Baykul, 2000) belirlenmiştir. Ayrıca soruların güçlük indekslerinin en düşük ($p_j=.29$) 19. Madde; en yüksek ise ($p_j=.88$) 4. Madde olduğu belirlenmiştir. Bu maddelerin ayırt edicilikleri de yüksek olduğundan ve iyi bir testte kolay ve zor sorularında bulunabileceği dikkate alınarak (Taşpınar, 2004; Yılmaz, 2002) ölçekten çıkarılmamış ve bu haliyle nihai ölçek olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin genelinin güçlük düzeyinin .54 olduğu bunun da orta güçlük düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Taşpınar, 2004).

Ölçeğin gerek güvenilirlik analizi sonuçları ve gerekse madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Beş seçenekli çoktan seçmeli testin bu haliyle kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir.

3.4.3.1.2. Mektup Yazdırma Uygulaması

Uygulamanın nicel olarak incelenmesine yönelik hazırlanan öntest ve sontest başarı testlerinin yanında, uygulamanın nitel olarak incelenmesine yönelik mektup yazdırma uygulaması yapılmıştır. Kontrol ve deney gruplarında uygulama yapılmadan önce öğrencilere mektup yazdırılmakla beraber, uygulama yapıldıktan sonra yine öğrencilere mektup yazdırılmıştır. Böylece kontrol ve deney gruplarında farklı şekillerde işlenen dersin, öğrencilerin mektup yazma başarısına etkililik dereceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Mektup yazma uygulamasının değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin yapacakları çalışmalarda kendilerinden beklenen hedef davranışların kategorize edilerek değerlendirilmesidir. Öğrenci kendisine verilen yönergede hangi davranışları yapması gerektiğini, bu davranışların kendisine verilen hedefin ne kadarını yansıttığını bilir ve çalışmasını da bu doğrultuda yönlendirir (Çepni, 2007).

Veri toplama aracı olarak dereceli puanlama anahtarının kullanılmasının temel sebebi, yapılandırmacılığın gerektirdiği nitelikleri kazandırmada diğer yöntemlere göre daha elverişli olmasıdır. Yapılandırmacılıkta öğrenci aktifliği, özdeğerlendirme, özdeğerlendirme ve işbirlikli öğrenme önemli kavramlardır. Ayrıca sonuç odaklı değil, süreç odaklı olması dereceli puanlama anahtarını yapılandırmacılık açısından daha değerli kılmaktadır (Demirel, 2011).

Araştırmacı tarafından oluşturulan dereceli puanlama anahtarının oluşturulma sürecinde MEB öğretim programı incelenmiş, alanda yapılan benzer araştırmalar taranmış ve uzman görüşüne de başvurularak dereceli puanlama anahtarına son şekli verilmiştir. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarı uygulama öncesinde öğrencilere anlatılmıştır. Değerlendirmenin tutarlılığı için iki puanlayıcı kullanılmıştır. İki puanlayıcının elde ettiği verilerin aritmetik ortalaması alınmıştır. Oluşturulan dereceli puanlama anahtarı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 : Rubrik

Performans Göstergesi	Başlangıç (1)	Gelişen (2)	Başarılı(3)	Örnek (4)	Puan X5
1-Mektup türünün edebi yönünü tanıtan bir sunum hazırlama.	Yetersiz, basit ve sıkıcı bir sunum hazırlanmış.	Sıradan bir sunum hazırlanmış. Sadece görsel veriler kullanılmış.	Genel olarak iyi bir sunum hazırlanmış. Görsel veriler ve bir örnek kullanılmış.	Etkili bir sunum hazırlanmış. Görsel veriler, bol ve farklı örnekler düzenli ve tutarlı anlatılmış.	
2- Mektup türünün şekil özelliklerini ve kurallarını tanıtan bir sunum hazırlama.	Yetersiz, basit ve sıkıcı bir sunum hazırlanmış.	Sıradan bir sunum hazırlanmış. Sadece görsel veriler kullanılmış.	Genel olarak iyi bir sunum hazırlanmış. Görsel veriler ve bir örnek kullanılmış.	Etkili bir sunum hazırlanmış. Görsel veriler, bol ve farklı örnekler düzenli ve tutarlı anlatılmış.	
3-Örnek mektupları inceleyerek değerlendirme.	Yetersiz bir inceleme. içeriğe değinilmiş.	Sıradan bir inceleme yapılmış. Yazım-noktalama, bilgilendirme ve açıklayıcılık açılarına değinilmiş.	Genel olarak iyi bir inceleme yapılmış. Yazım-noktalama, bilgilendirme, görsellik, açıklayıcılık, açılarına değinilmiş.	Etraflı ve detaylı bir inceleme yapılmış. Yazım-noktalama, bilgilendirme, kompozisyon, açıklayıcılık, görsellik açılarına değinilmiş.	
4-Orijinal edebi mektup örneği yazma.	Niteliksiz bir mektup. . Kullanılan dil, anlatım, üslup, noktalama ve kompozisyon birçok hata ile dolu.	Sıradan bir mektup yazılmış. Kullanılan dil, anlatım, üslup, noktalama ve kompozisyonda yer yer dikkat çekici nitelikte hatalar var.	Genel olarak iyi bir mektup yazılmış. Kullanılan dil, anlatım, üslup, noktalama ve kompozisyon ufak tefek hatalar dışında iyi.	Etkili bir mektup yazılmış. Kullanılan dil, anlatım, üslup, noktalama ve kompozisyon çok iyi.	
5--Orijinal dilekçe örneği yazma.	Niteliksiz bir dilekçe. . Kullanılan dil, anlatım, üslup, noktalama ve kompozisyon birçok hata ile dolu.	Sıradan bir dilekçe yazılmış. Kullanılan dil, anlatım, üslup, noktalama ve kompozisyonda yer yer dikkat çekici nitelikte hatalar var.	Genel olarak iyi bir dilekçe yazılmış. Kullanılan dil, anlatım, üslup, noktalama ve kompozisyon ufak tefek hatalar dışında iyi.	Etkili bir dilekçe yazılmış. Kullanılan dil, anlatım, üslup, noktalama ve kompozisyon çok iyi.	

3.4.4. Verilerin Analizi

Öğrencilerin mektup ile ilgili çoktan seçmeli başarı testi puanlarının analizinde öncelikle betimsel analiz yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında Bağımlı gruplar t Testi analizi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında ise Bağımsız Gruplar t Testi Analizi yapılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde, Türk Edebiyatı 10 dersi “Mektup Yazma” konusunda hazırlanan ağ araştırması etkinliğinin öğrencilerin;

- Öntest-Sontest başarı puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına,
- Mektup yazma performansı başarı puanlarından elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.
- Ayrıca, öğrencilerin yazdıkları mektuplara ilişkin nitel verilerin analizine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin mektup yazmaya bilgisine ilişkin çoktan seçmeli başarı testi ve mektup yazma performansına ilişkin nicel verilerin analizinde betimsel istatistik ve t testi analizinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları problemler çerçevesinde analiz edilmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mektup Yazma Performansı ve Başarı Testi Betimsel Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontestte mektup yazma performansına ilişkin dereceli puanlama anahtarından elde edilen puanların betimsel analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde araştırmacı ile birlikte farklı bir puanlayıcı her bir çalışmayı birbirinden bağımsız olarak ayrı ayrı puanlamışlardır. Puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında korelasyon .91 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yine puanlayıcılar arasında uyum indeksi incelenmiş ve uyum yüzdesinin (%87) yüksek olduğu belirlenmiştir. Mektup yazma performansından öğrenci puanları, her iki puanlayıcının verdikleri puanların ortalaması alınarak belirlenmiştir. Ayrıca mektup yazma konusunda hem deney hem de kontrol grubunda uygulanan çoktan seçmeli başarı testinden elde edilen puan ortalamalarının betimsel analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 : Deneysel ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Mektup Yazma ve Başarı Testi Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Açıklık	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
Kontrol Grubu Mektup Yazma Performansı Öntest	33	40	40	80	57.12	9.71	.153	-.340
Kontrol Grubu Mektup Yazma Performansı Sontest	33	55	45	100	84.70	13.99	-1.001	.810
Deneysel Grubu Mektup Yazma Performansı Öntest	25	25	37.50	62.50	49.75	7.85	.006	-.899
Deneysel Grubu Mektup Yazma Performansı Sontest	25	50	47.50	97.50	74.50	15.24	-.278	-1.002
Kontrol Başarı Öntest	33	40	35	75	55.45	11.88	.316	-.826
Kontrol Başarı Sontest	33	40	37.50	77.50	54.49	10.34	.806	-.219
Deneysel Grubu Başarı Öntest	25	45	30	75	52.80	13.62	-.259	-1.108
Deneysel Grubu Başarı Sontest	25	40	35	75	59.20	11.79	-.912	-.224

Deneysel ve kontrol gruplarının mektup yazma ve başarı testi öntest-sontest puanlarının betimsel analiz sonuçları puanları 100 üzerinden puanlanmıştır. Tablo 8'deki verilere göre kontrol grubunun başarı öntest ($\bar{X}=55.45$) ve sontest ($\bar{X}=54.49$) puan ortalamaları orta düzeydedir. Deneysel grubunun başarı öntest ($\bar{X}=52.80$) ve sontest ($\bar{X}=59.20$) puanları da orta düzeydedir. Sontestte kolaya daha yakındır. Kontrol grubunun mektup yazma öntest ($\bar{X}=57.12$) puanları orta düzeyde sontest puanları ise ($\bar{X}=84.70$) daha yüksektir. Deneysel grubunun mektup yazma öntest başarı puanı ($\bar{X}=49.75$) orta düzeyde sontest başarı puanı ise ($\bar{X}=74.50$) yüksektir. Hem deneysel hem de kontrol grubunun mektup yazma öntest puanlarının standart sapması sontest puanlarının standart sapmasına göre daha yüksektir. Bu durum, sontest puanlarında öğrenci başarı düzeylerinin birbirine daha yakınlaştığını başka bir ifade ile homojenleştiğini göstermektedir. Hem deneysel hem de kontrol gruplarının mektup yazma öntest standart sapmaları, sontestte daha da yükselmiştir. Bu durum,

bazı öğrencilerin puanlarının düşük, bazılarının sınavta daha da yükseldiğini göstermektedir.

4.1.2. Deney-Kontrol Gruplarının Mektup Yazma ve Başarı Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunda uygulanan ağ-araştırması ve kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemi uygulama öncesinde grupların puan ortalamaları Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Bu analiz ile gruplara yapılacak öğretim öncesi mektup yazma ve başarı testi puanları arasında farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9 : Başarı Testi ve Mektup Yazma Başarısı Öntest Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Levene		t	sd	p
					F	p			
Başarı Testi	Deney	25	52.80	13.62	.996	.323*	-.791	56	.432*
Öntest	Kontrol	33	55.45	11.88					
Mektup Yazma Performansı	Deney	25	49.75	7.85	.544	.464*	-3.135	56	.006**
Öntest	Kontrol	33	57.12	9.71					

*p>.05; **p<.05

Tablo 9'daki verilere göre başarı testi deney grubu ortalaması ($\bar{X}=52.80$) ile kontrol grubu başarı testi ortalaması ($\bar{X}=52.80$) arasında öntest puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t=-.791; p>.05). Bu durum grupların öntest puanları arasında fark olmadığını daha sonra yapılacak başarı testi karşılaştırmasının yorumlanmasını kolaylaştıracaktır.

Mektup yazma başarısı deney grubu ortalaması ($\bar{X}=49.75$) ile kontrol grubu başarı testi ortalaması ($\bar{X}=57.12$) arasında öntest puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir (t=-3.135; p<.05). Bu durum grupların öntest puanları arasında fark olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin mektup yazma başarısı, deney grubundan yüksektir. Bu farklılık sınavta deney grubu lehine anlamlı farkın olması durumunda bunun yorumlanmasını kolaylaştırırken, gruplar arasında fark olmaması ya da kontrol grubu lehine anlamlı farkın olması durumunda son testin yorumlanmasını zorlaştırmaktadır.

4.1.3. Deney Grubu Öntest-Sontest Mektup Yazma Puanlarının Karşılaştırması

Deney grubunda uygulanan ağ araştırması (webquest) yönteminin mektup yazma performansı üzerine etkililiğini belirlemek için öntest-sontest puanları arasında Bağımlı Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 : Deney Grubu Mektup Yazma Performansı Öntest-Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Analizi

	\bar{X}	N	SS	Korelasyon	t	sd	p
Deney Öntest	49.75	25	7.85	.423 (p=.035)	-8.923	24	.000*
Deney Sontest	74.50	25	15.24				

*p<.05

Tablo 10'daki verilere göre deney grubu mektup yazma performansı öntest puan ortalaması ($\bar{X}=49.75$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{X}=74.50$) arasında istatistiksel açıdan sontest lehine anlamlı farklılık ($t=-8.923$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum deney grubunda uygulanan ağ araştırması yönteminin öğrencilerin mektup yazma performansları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.4. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Mektup Yazma Puanlarının Karşılaştırması

Kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin mektup yazma performansı üzerindeki etkililiğini belirlemek için öntest-sontest puanları arasında Bağımlı Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11 : Kontrol Grubu Mektup Yazma Başarısı Öntest-Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Analizi

	\bar{X}	N	SS	Korelasyon	t	sd	p
Kontrol Öntest	57.12	33	9.71	.675 (p=.000)	-15.354	32	.000*
Kontrol Sontest	84.70	33	13.98				

*p<.05

Tablo 11'deki verilere göre kontrol grubu mektup yazma performansına ilişkin başarısı öntest puan ortalaması ($\bar{X}=57.12$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{X}=84.70$) arasında istatistiksel açıdan sontest lehine anlamlı farklılık ($t=-15.354$; $p<.05$) olduğu

belirlenmiştir. Bu durum kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin mektup yazma performansı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.5. Deney Grubu Öntest-Sontest Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırması

Deney grubunda uygulanan ağ araştırması (webquest) yönteminin başarı mektup yazma konusunda bilgilerin ölçüldüğü başarı testi puanlarında bir artışa neden olup olmadığı, artış var ise bu artışın istatistiksel açıdan farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için öntest-sontest puanları arasında Bağımlı Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12 : Deney Grubu Başarı Testi Öntest-Sontest Başarı Testi Puanları Bağımlı Gruplar t Testi Analizi

	\bar{X}	N	SS	Korelasyon	t	sd	p
Deney Öntest	52.80	25	13.63	.365 (p=.073)	-2.222	24	.036*
Deney Sontest	59.20	25	11.79				

*p<.05

Tablo 12’deki analiz sonuçlarına göre deney grubunun başarı testi öntest puan ortalaması ($\bar{X}=52.80$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{X}=59.20$) arasında istatistiksel açıdan sontest lehine anlamlı farklılık ($t=-2.222$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum deney grubunda uygulanan ağ araştırması yönteminin öğrencilerin başarı testi puanları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.6. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırması

Kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin mektup yazma konusundaki başarı testi puanlarında artış olup olmadığını meydana gelen artışın istatistiksel açıdan farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için öntest-sontest puanları arasında Bağımlı Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13 : Kontrol Grubu Başarı Testi Öntest-Sontest Puanları Bağımlı Gruplar t Testi Analizi

	\bar{X}	N	SS	Korelasyon	t	sd	p
Kontrol Öntest	55.45	33	11.88	.784 (p=.000)	.760	32	.453*
Kontrol Sontest	54.49	33	10.34				

*p>.05

Tablo 13'deki verilere göre kontrol grubu başarı testi öntest puan ortalaması ($\bar{X}=55.45$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{X}=54.49$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ($t=-.784$; $p>.05$) olmadığı belirlenmiştir. Bu durum kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

4.1.7. Deney-Kontrol Gruplarının Mektup Yazma Performansı ve Başarı Testi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunda uygulanan ağ-araştırması ve kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemi uygulama sonrasında grupların puan ortalamaları Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Bu analiz ile gruplara yapılan öğretim sonrası mektup yazma performansı ve başarı testi puanları arasında farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14 : Başarı Testi ve Mektup Yazma Başarısı Sontest Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Levene istatistiği		t	sd	p
					F	p			
Başarı Testi	Deney	25	59.20	11.79	1.119	.295*	1.681	56	.098*
Sontest	Kontrol	33	54.49	10.34					
Mektup Yazma	Deney	25	74.50	15.24	1.694	.198*	-2.645	56	.011**
Performansı	Kontrol	33	84.70	13.99					
Sontest									

* $p>.05$; ** $p<.05$

Tablo 14'teki verilere göre başarı testi deney grubu sontest ortalaması ($\bar{X}=59.20$) ile kontrol grubu başarı testi sontest puan ortalaması ($\bar{X}=53.48$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=-1.681$; $p>.05$). Bu durum grupların sontest puanları arasında fark olmadığını göstermektedir. Grupların kendi içinde öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık belirlenmişti. Sontest puanları arasında fark olmaması gerek ağaraştırması gerekse geleneksel öğretim yönteminin başarı testi üzerinde etkisinin olduğunu ama her iki yöntemin başarı açısından benzer düzeyde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Mektup yazma başarısı deney grubu sontest ortalaması ($\bar{X}=75.50$) ile kontrol grubu sontest başarı ortalaması ($\bar{X}=84.70$) arasında puanları arasında anlamlı

farklılık belirlenmiştir ($t=-2.645$; $p<.05$). Farklılık kontrol grubu lehinedir. Kontrol grubu öntest puanlarının da deney grubundan fazla olması, farklılığın kontrol grubunun öntest puanlarının yüksek olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Çünkü her iki grubunda öntest-sontest puanları arasında sontestler lehine anlamlı farkın olması, her iki grupta da mektup yazma performansı üzerinde yöntemlerin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmaya ait bulguların yer aldığı bu bölümünde öğrencilerin yazdıkları mektupların nitel analizine yer verilmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları mektuplar hazırlanan değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bulguların incelenmesinde öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmada öncelikle betimsel analiz için uygun bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmış, daha sonra temalar ve alt temalar belirlenerek bu tematik çerçevede veriler bütünleştirilmiştir. Elde edilen bu bulgular tanımlanarak yer yer katılımcıların ifadelerinden alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Çizilen tematik çerçeve; tema, alt tema ve kodlamalar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15 : Betimsel Analizin Tematik Çerçevesi

Ana Tema	Alt Tema	Kodlamalar
Biçim	Sayfa Düzeni	- Yer - Tarih - İsim - İmza - Adres - Hitap -Kenar boşlukları
	Dil ve Anlatım	-Noktalama hatası -Yazım yanlışlığı -Anlatım bozukluğu
İçerik	Duyguların ifadesi	-Şükran -Hasret -Sevgi -Sevinç -Temenni -Hal hatır sorma -Hüzün -Merak -Öfke -Sitem -Korku -Övgü -Hayranlık -Heyecan -Gurur

Mevcut çalışma öntest ve sontest uygulamalarını içeren deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmada öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanlar nicel olarak incelenirken öğrencilerin öğrendiklerini ne derece uyguladıklarını da ölçmeye yönelik nitel bir inceleme yapılmıştır. Bu inceleme öğrencilerin mektup yazma performanslarının doküman analizi şeklinde yapılmıştır.

Öğrencilere Türk Edebiyatı dersinde kişisel hayatı konu alan metin türlerinden mektup türü öğretilecektir. Araştırma için seçilen deney ve kontrol grubu öğrencilerine önce geliştirilen öntest başarı testleri uygulanmış, ardından her iki gruba mektup yazdırılmıştır. Bu uygulamalardan sonra deney grubuna ağ araştırması yöntemi ile ders işlenmiş, kontrol grubuna da geleneksel yolla ders işlenmiştir. Uygulamanın en sonunda her iki gruba yine geliştirilen sontest başarı testi uygulanmış ve tekrar mektup yazdırılarak uygulamaların arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda yapılan bu betimsel analizde kontrol ve

deney gruplarının uygulama öncesi ve sonrası yazmış oldukları mektuplar incelenmiş ve farkları ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Mektup türünün biçimsel özelliklerine bakıldığında sayfa düzeni çok önemlidir. Mektubun yazıldığı tarih sayfanın sağ üst köşesine, imza ve isim sağ alt köşesine, adres sol alt köşesine yazılır. Girişte hitap ayrı bir öneme sahiptir. Mektubun yazıldığı sayfanın temiz ve düzenli olması ve mutlaka mürekkepli kalem kullanılması gerekmektedir. Sayfa düzenine, paragraflara, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat edilmelidir. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat edilmeli, anlatım bozukluklarından kaçınılmalıdır (Aras, 2012).

İçerik açısından mektuba bakıldığında üslup önemlidir. Karşıdaki muhatabın niteliğine göre üslup değişebilir. Duyguların ve düşüncelerin muhatabın niteliğine uygun olarak en etkili ve güzel bir şekilde dile getirilmesi mektubun değerini artırır (Yıldız ve arkadaşları, 2011).

Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin yazmış oldukları mektuplar çizilen tematik çerçevede değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye ilişkin sonuçlar Tablo 16 ve Tablo 17'de frekansları ile beraber verilmiştir.

Tablo 16: Betimsel Analizin Tematik Çerçevesi Kontrol Grubu (33 Kişi)

Ana Tema	Alt Tema	Temalar	Uygulama Öncesi Frekanslar	Uygulama Sonrası Frekanslar	Frekanslar Farkı
Biçim	Sayfa Düzeni	Yer	0	17	17
		Tarih	5	31	26
		İsim	23	32	9
		İmza	5	32	27
		Adres	0	7	7
		Hitap	32	33	1
		Kenar Boşlukları	21	30	9
	Dil Anlatım	Noktalama Hatası	18	18	0
		Yazım Yanlışlığı	21	25	4
		Anlatım Bozukluğu	7	6	-1
İçerik	Duyguların İfadesi	Şükran	2	1	-1
		Hasret	16	21	5
		Sevgi	18	21	3
		Sevinç	0	6	6
		Temenni	19	13	-6
		Hal Hatır Sorma	12	9	-7
		Hüzün	3	4	1
		Merak	0	2	2
		Öfke	1	2	1
		Sitem	0	3	3
		Korku	0	1	1
		Övgü	0	0	0
		Hayranlık	0	0	0
		Heyecan	1	0	-1
		Gurur	1	0	1
		Vefa	0	0	0
		Saygı	0	0	0

Tablo 17: Betimsel Analizin Tematik Çerçevesi Deney Grubu (25 Kişi)

Ana Tema	Alt Tema	Temalar	Uygulama Öncesi Frekanslar	Uygulama Sonrası Frekanslar	Frekanslar Farkı
Biçim	Sayfa Düzeni	Yer	0	0	0
		Tarih	2	7	5
		İsim	11	15	4
		İmza	9	9	0
		Adres	4	7	3
		Hitap	24	25	1
		Kenar Boşlukları	11	19	8
	Dil Anlatım	Noktalama Hatası	10	16	6
		Yazım Yanlışlığı	20	16	-4
		Anlatım Bozukluğu	9	0	-9
İçerik	Duyguların İfadesi	Şükran	2	4	2
		Hasret	7	12	5
		Sevgi	15	15	0
		Sevinç	0	1	1
		Temenni	13	8	-5
		Hal Hatır Sorma	0	2	2
		Hüzün	2	0	-2
		Merak	1	0	-1
		Öfke	0	0	0
		Sitem	0	0	0
		Korku	0	1	1
		Övgü	2	0	-2
		Hayranlık	1	0	-1
		Heyecan	0	0	0
		Gurur	0	0	0
		Vefa	1	0	-1
		Saygı	2	0	-2

Çizilen tematik çerçevede “biçim” ve “içerik” ana tema olarak belirlenmiştir. “Biçim” temasının altında “sayfa düzeni” ve “dil anlatım” alt temaları yer almaktadır. Mektubun en önemli unsuru olan “sayfa düzeni” ; “yer”, “tarih”, “isim”, “imza”, “adres”, “hitap” ve “kenar boşlukları” şeklinde kodlanmıştır. “Dil anlatım” teması ise; “noktalama hatası”, “yazım yanlışlığı” ve “anlatım bozukluğu” şeklinde kodlanarak anlatıma uygun olmayan unsurlar ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. “İçerik” temasının altında “Duyguların ifadesi” alt teması: “şükran”, “hasret”, “sevgi”, “sevinç”, “temenni”, “hal hatır sorma”, “hüzün”, “merak”, “öfke”, “sitem”, “korku”, “övgü”, “hayranlık”, “heyecan” ve “gurur” şeklinde kodlanmıştır. Burada öğrencilerin hangi duygulara daha çok yer verdikleri ve bu duyguları etkili ifade edebilmeleri üzerinde

durulmuştur. Tabloda temaların kodlarının frekanslarına da yer verilmiştir. Uygulama öncesi frekanslar öğrencilerin ilk yazdıkları mektupların frekanslarıdır. Uygulama sonrası frekanslar ise öğrencilerin ders işlendikten sonra yazdıkları mektupların frekanslarıdır. Frekanslar farkı şeklinde ifade edilen sütunda öğrencilerin uygulama sonrası frekanslarından uygulama öncesi frekansları çıkarılmıştır. Bununla deney ve kontrol gruplarının etkililik derecesi görülmeye çalışılmıştır. Frekans farkının fazla olması ilgili konunun daha iyi öğrenildiği anlamına gelmektedir. Yalnız “dil anlatım” teması altında kodlanan “anlatım bozukluğu”, “noktalama hatası” ve “yazım yanlışlığı” istenmeyen özellikler olduğu için bunların frekansına tersten bakılması gerekmektedir. Yani anlatım bozukluğunun uygulama sonrasında daha az olması istenen bir durumdur.

Kontrol grubunda yer alan 33 öğrenci ile deney grubundaki 25 öğrencinin yazmış oldukları mektuplar analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda “biçim” ana temasının altında “sayfa düzeni” alt teması ele alınmış ve her bir kod ayrı ayrı frekansı da verilerek örneklendirilmiştir.

Mektup yazılırken kağıdın sağ üst köşesine mektubun yazıldığı yerin isminin yazılması gerekmektedir. Analizde bu bilgi “yer” ifadesi ile kodlanmıştır. Öğrencilerin ön çalışmalarına, yani ilk yazdıkları mektuplara bakıldığında hiçbir öğrenci mektubunda yazdığı yeri ifade etmemiştir. Son çalışmalarına, yani mektup türü öğretildikten sonraki çalışmalarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin 17’si mektubun yazıldığı yeri belirtmiş ancak deney grubu öğrencilerinden hiçbiri($f=0$) mektubun yazıldığı yeri yazmamıştır. Aşağıda kontrol ve deney grubu öğrencilerinden bazılarının ön çalışma (Şekil 13-15-17) ve son çalışma (Şekil 14-16-18) olarak yazmış oldukları mektuplardan örnekler verilerek kontrol ve deney grubunun arasındaki fark gösterilmeye çalışılmıştır.

Kontrol grubu 1 numaralı öğrencisi;

Ön çalışma:

Şekil 13 : Kontrol Grubu 1 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

Sevili Seval'im;
Hayatına girildiğin pünlerde beni beni bir keze bile kırmadın hep yanımda oldun. Hayatına neye kattın iyiki tanımışım dedim insanlardensin. Seninle ded çıkışında hiç

Son çalışma:

Şekil 14 : Kontrol Grubu 1 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması

Istanbul 6 Haziran 2013
Teyzeciğim,
Mektubunu aldığım pünlerde sınav haftasıydı. Cevabım bu yüzden geçti. Bana mektup gönderdiğin için çok sevindim. Burada her şey çok güzel. Sizleri çok özledim. Yazın

Kontrol grubu 17 numaralı öğrencisi;

Ön çalışma:

Şekil 15 : Kontrol Grubu 17 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

Canım kızım Mavis;
Her yaz görişset bile seni çok özleyorum. Biliyorsun ki biz beraber büyüdük seni kardeşim gibi seviyorum. Kardeşliğimden farkın yok. Benim de senin için öyle ol-

Son çalışma:

Şekil 16 : Kontrol Grubu 17 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması

06.06.2013
İSTANBUL / 20:00

Sevgili kuzenim Mavis;
Seni çok özledim canım kuzenim. Seni ne ka-
dar çok sevdiğimi biliyorsun. Diğer kuzenlerimin -

Deney grubu 17 numaralı öğrenci;

Ön çalışma:

Şekil 17 : Deney Grubu 17 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

Bitmem;
Hayatım, herşeyim, meleşim... Ve en önemlisi Annem. Seni çok
seviyorum. Senin sevgini anlatmaya kelimeler yetmez ki. Çünkü
kelimelere orımayacak kadar sevgin. Yanımda olan da her zaman

Son çalışma:

Şekil 18 : Deney Grubu 17 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması

Dünyadaki Her şeyden Değerli ANNEM,
06.06.2013

Sana mektup yazmak istedim. Çünkü sana olan sevgimi kelimelere dökmek istedim. Seni çok seviyorum. Aslında bunu söylememe gerek yoktu. Çünkü her kişi annesini sever. İsterse annesi ona istediği kadar kötülük yapsın, ya da çocuğu

Öğrencilerin yazmış oldukları mektuplarda da görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencileri geleneksel yolla işlenmiş olan derste mektup yazarken dikkat edilmesi gereken unsurlardan biri olan mektubun yazıldığı “yer”i belirtmişlerdir. Ancak deney grubu öğrencilerinden hiçbiri bu bilgiye yer vermemiştir. Ağ araştırması yöntemi mektup yazma konusunda önemli bir unsur olan “yer” bilgisinin öğretilmesinde etkili olmadığı söylenebilir.

Mektubun şekil özelliklerinden bir diğeri de sağ üst köşeye tarih yazılmasıdır. Bu bilgi çalışmada “tarih” olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin kağıtları incelendiğinde kontrol grubunun ön çalışmalarında 5 öğrenci tarih bilgisine yer vermişken son çalışmalarda 26 öğrenci tarihi yazmıştır. Deney grubuna bakıldığında ön çalışmada 2 öğrenci, son çalışmada ise 7 öğrenci kağıtta sağ üst köşede tarihi

yazmıştır. Yani geleneksel yolla işlenen ders bu bilgiyi öğrencilerin çoğuna öğretmiş, yine ağ araştırması yöntemi geleneksel yola göre daha yetersiz kalmış, 25 öğrenciden sadece 7 tanesi bu bilgiyi öğrenip uygulamıştır. Tarih ve yer mektubun sağ üst köşesinde aynı yere yazıldığı için tarih bilgisine yer verenlerin çoğu aynı zamanda “yer” bilgisine de çalışmalarında değinmişlerdir. Şekil 13-14-15-16-17-18 bu durumu örneklemektedir.

Mektubun sağ alt köşesinde olması gereken bilgiler isim ve imzadır. Çalışmada “isim” ve “imza” olarak kodlanan bu bilgilere bakıldığında kontrol grubunda ön çalışmada 23 isim ve 5 imza varken son çalışmada 32 isim ve 32 imza yer almıştır. Yani bir öğrenci hariç tüm öğrenciler olması gereken bu bilgiye yer vermiştir. Geleneksel yöntem başarılı olmuştur. Deney grubunda ise ön çalışmada 11 isim 9 imza varken son çalışmada 15 isim 9 imza yer almıştır. Bu bilgiler de yine deney grubunun kontrol grubuna göre daha az başarılı olduğunu göstermektedir. Şekil 19-20-21-22’de öğrencilerin yazmış oldukları mektuplardan bazı alıntılarla bu durum gösterilmiştir.

Kontrol grubu 16 numaralı öğrenci;

Ön çalışma:

Şekil 19 : Kontrol Grubu 16 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

çalışıyorum dedeciğim. Umarım sende orada mutlusundur. Herşeye senin için dua ediyorum. İnşallah hepsi kabul olur. Seni çok özledim ve çok seviyorum dedeciğim.
Sevgilerimle, Torunun...

Son çalışma:

Şekil 20 : Kontrol Grubu 16 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması

Güzel ablam benim, hayatında her şey en az senin kadar değerli ve güzel olsun. Hayatındaki olumsuz giden her şey umarım yoluna girer... Artık pürüsmek dileğiyle seni çok seven kardeşin...
Ahşen ASLAN
A.Şen

Deney grubu 1 numaralı öğrenci;

Ön çalışma:

Şekil 21 : Deney Grubu 1 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

Ve daha bir sürü şey. Sende sayamayacağım kadar özelliik var. Seni çok ama çok seviyorum, hayatımın anlamı...

Son çalışma:

Şekil 22 : Deney Grubu 1 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması

şeyler yapmak hele de alışverişe çıkmak o kadar güzel ki. Çok eğleniyorum seninle. Seni bazen kıskanıyorum. Her şeyden ve herkesten. Anneler günü diye kutlanan gün var ya. Sadece o gün değil, her gün "Anneler Günü". Annelere sadece o gün değil her gün sevgimizi göstermeliyiz. Anneler her günü, her saati, her dakikayı hak ediyor. Annem, seni çok seviyorum ve bu hiçbir zaman değişmeyecek...

AYŞENUR ATEŞ
İMZA

Öğrencilerin ağ araştırması yöntemiyle işledikleri derste mektuplarını bilgisayar ortamında yazmaları istenmiştir. Bu sebeple imzalarını atmak yerine "imza" yazmaları istenmiştir. Dolayısıyla deney grubunun son çalışmaları bilgisayar yazısıdır.

Mektup yazan kişi kendi adres bilgilerini mektubun sol alt köşesine yazmalıdır. Ayrıca mektubu göndereceği kişinin adresini ve yine kendi adresini mektup zarfının dış kısmına yazması gerekmektedir. Öğrencilerden bu yazılarında zarf kullanmaksızın sadece kendi adres bilgilerini sayfanın sol alt köşesine yazmaları beklenmiş ve bu konuda kendilerine hatırlatmalar yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinden hiçbiri ön çalışmada adres bilgisine yer vermezken son çalışmada sadece 7 kişi adres yazmıştır. Deney grubunda ön çalışmada 4 kişi ve son çalışmada 7 kişi adres yazmıştır. Öğrencilerin adres bilgisini mektuplarında vermelerine ilişkin performansları Şekil 23-24-25-26 ile örneklenmiştir.

Kontrol grubu 25 numaralı öğrenci;

Ön çalışma:

Şekil 23 : Kontrol Grubu 25 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

Bu mektubu sana yazarken aklıma sentle annemin yanına giderken pesimize köpek düşmüştü ne korkmuştuk ona. İkiimizde ağlamıştık. Zaten o gün bu gündür köpekten korkar oldum. Neyse artık kalan konuşmalarımızda ben Samsun'a gelince yaparız. Seni tüm içtenliğimle öpüyorum.
Hoşçakal!

Sevgilerimle Kübra


Son çalışma:

Şekil 24 : Kontrol Grubu 25 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması

Neyse oncağım şimdi vedalaşalım. Küçük-
lerin gözlerinden, büyüklerin ellerinden öperim
Hoşçakalın, Kendinize iyi bakın...

Esenyali mahallesi
Mehmet Sokak
No:12 Daire:3

Kübra DURAN



Deney grubu 20 numaralı öğrenci;

Ön çalışma:

Şekil 25 : Deney Grubu 20 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

Ben ilerdeki yaşamımızda nasıl bireyler olacağımızı çok merak ediyorum. Farklı hayatlarımız var. Ve son insallah tüm hayallerimizi gerçekleştirirsin. Seni çok seviyorum. Hayatı çok mutlu ve sağlıklı bir yaşam sürmen dileği ile seni çok özleyen Luzonin Betül...

Son çalışma:

Şekil 26 : Deneysel Grubu 20 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması

Daha sonra İzmir e geçmeyi düşündük itiraz etmeyeceğini hatta koşu koşu gideceğini biliyorum az maceramız olmadı İzmir de :) Geçen yaz yüzme öğrettiğim ya sana bu sene daha büyük bir macera bizi bekliyor tüple dalmayı öğrenecekmiz. Çok eğlenceli ve güzel olacağına inanıyorum. Seni o kadar çok özledim ki neyi anlatsam ne desem şaşırımdım. İnşallah bir an önce tatil olur da gezeriz. Neyse bu günlük bu kadar kendine iyi bak herkese selam söyle. En yakın zamanda görüşmek dileği ile .

Ahmet yesevi mah. Moda sokak.
No : 34 daire :8

SENİ ÇOK SEVEN KUZENİN
BETÜL ...

Alıntılardan ve sayısal verilerden de anlaşılacağı üzere gerek deneysel grubu gerek kontrol grubu bu bilgiyi öğretmekte yetersiz kalmıştır.

Mektup, kendisine mektup yazılan kişiye uygun bir hitapla başlar. Bu hitap şekli, muhatabın kişiliğine ve aradaki samimiyet durumuna göre değişir. Deneysel ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamı son çalışma olarak yazdıkları mektuplarına uygun birer hitapla başlamıştır. Ön çalışmalarda her iki sınıf için birer öğrenci hitap kullanmadan mektubunu yazmıştır. Öğrencilerin hitap şekilleri Şekil 27-28-29-30 ile örneklenmiştir.

Kontrol grubu 33 numaralı öğrenci;

Ön çalışma:

Şekil 27 : Kontrol Grubu 33 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

28.05.2013
Salı

Sevgili babaanneciğim,
Nasılsın? Hayat nasıl gidiyor?
Bizleri sorandan biz çok iyiyiz. Evdeki herkesin selamı var sand. Ellerinden öpüyorlar. Recebis bile "Babaanne" diye dolanyor ortolikte.

Son çalışma:

Şekil 28 : Kontrol Grubu 33 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması

05.06.2013
Çarşamba

Sevgili Hümeysram,
Uzun zaman oldu konuşmayı değil mi? Unuttuk sanki birbirimizi...
Ya da unuttuk demeyelim de ilgilenemedik diyelim. Unutmak çok

Deney grubu 3 numaralı öğrenci;

Ön çalışma:

Şekil 29 : Deney Grubu 3 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

Sevgili Kuzenim)
Aslında Emrah sana mektup falan yazacak değilim.
Sırf edebiyat hocası istedi diye aına küsme. Tine de
değerini bil sana yazıyorum. Şaka bir yana öğrenmeyi!

Son çalışma:

Şekil 30 : Deney Grubu 3 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

Sayın Mehmet Akif Ersoy ,
Bu mektubumda sizin bize emanet ettiğiniz eserleriniz hakkında birkaç bir şey söylemek istiyorum. Sizin bize bıraktığınız eserlerin hakkı ödenemez. Kimse sizin eserlerinizden daha yüce bir eser yazamaz. Özellikle bu Cumhuriyetin yüce marşı

Mektubun sayfa düzenini sağlayan önemli bir diğer unsur da kenar boşluklarıdır. Çalışmada bu özellik “kenar boşlukları” şeklinde kodlanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin 21 tanesi ön çalışmada kenar boşluklarına dikkat ederken, son çalışmada 30 tanesi kenar boşluklarına dikkat ederek yazmıştır. Deney grubuna gelince 11 öğrenci ön çalışmada 19 öğrenci de son çalışmada kenar boşluklarına dikkat etmiştir. Kontrol grubu bu bilginin uygulanmasında daha etkili görünmektedir. Şekil 31 ve Şekil 32’de sayfa bütünüyle verilerek kenar boşluklarına dikkat çekilmek istenmiş ve durum örneklenmiştir.

Kontrol grubu 26 numaralı öğrenci;

Ön çalışma:

Şekil 31 : Kontrol Grubu 26 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

Hakırmı:

Çok gide Aydın'a gitmiş yerlermeye. Önceki her zaman, her an birlikteydik. Birlikte yaşadım, karga etmişim, pazarcı ile çok yere tattırılmış günler hâlâ aklımda. Simit ise sadece yasin geliyor. Ancak yasin görebiliyorum seni hâlâ. Annem her hep sana benzerim, Ayınını aynı", der. Hatırlıyor musun hâlâ, bizim evin balkonunda müziği acıya der gibi kalay çektiriyorduk. Saatte gece- nin 3'ü gibiydi. Sonra babam uyandı bizi baya bir azdı. Bizde mülayim- lemiş bir şekilde uatapa girerik. Ama gece durmamıştık. Bu sefer odanın ka- pısını kapatıp yatesel bir oyun daha oynamıştık. Uykuymuz gelmiyordu o gece. Gündüz yaşadığımız vukuatlar da var tabi. Onları saymıyorum. Daha sonra mutfaka geçtik. Gece gece bökerek yaşamaya kalkıştık. Tadı hâlâ damğamızda. Çok kesetli oluştuk gerçekten. Ertesi gün kahvaltıda sonra Kartal'a gittik. Luna- park vardı orda. Orada da eğlenirden sonra gece biriyile döküştük. Çok güzel, bol heyecanlı anlarımız oldu. Bu yaşadığımız ayı aynı ayıleri yaşadığımız hâlde. Geleceği yaşamak lazım. Canım hâlâ seni çok seviyorum. Umarım en kısa zamanda gelirsin. Kendine çok iyi bak. Enişteme selam söyle.

Son çalışma:

Şekil 32: Kontrol Grubu 26 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması

Sevgili Özlem;

Uzun zaman oldu görüşmeyeli, Sen mahallede taşındığın da ben gözetim seni orda durur. Canım arkadaşım. Hatırlıyor musun, senle tam 4 yıl konuşmamıştık. Çocuk aklı iştah. Halbuki şimdi senle konuşmadan bir gün bile geçiremem. Olur olmadık zeyce kışerim ben. Benim sonımı aldığım arkadaşımın bir bekleşiyi daha sonımı olmasını hiç istemezdim. Sırf bu yüzden senle ne kadar çok konuşmuştum. O 4 yılın sonunda da bir tiz günü bahçede kısı koruya geldik ve ne olduysa sen bana, ben de sana koşmaya başladım ve birbirimize sarıldık. Barışmamız bile ondan olurdu. Büyüdüğüce depişir insan. Gevresiz, arkadaşları --- Ama sen benim için hep aynı kalacaksın Özlem. Kezke yakın olsaydıkta beraber estir günleri yâd edebilseydik. Annenle baban da iyidir umarım. Hepsine çok selon böyle.

En kısa zamanda tetror görüşmek dileğiyle, Allah'a emenet olun..

Zozan Kocaman
Hes

Mektubun dil ve anlatım özelliklerine bakıldığında yine muhatabın niteliğine göre değişen bir üsluptan bahsetmek mümkündür. Yerine göre samimi yerine göre ciddi ya da daha farklı üslup şekilleri kullanılabilir. Ancak burada önemli olan ortak unsur anlatım bozukluğu, yazım yanlışı ya da noktalama hataları yapmamaya dikkat etmektir. Bu sebeple öğrencilerin mektuplarında bu unsurlar “anlatım bozukluğu”, “yazım yanlışı” ve “noktalama hatası” şeklinde kodlanarak ele alınmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ön çalışma ve son çalışma arasındaki farkın küçük olmasının olumlu bir durumu ifade etmesidir. Yani ters orantı vardır. Örneğin

öğrencilerin anlatım bozukluğu sayısının son çalışmada ön çalışmadan daha az olması olumlu bir durumdur.

Kontrol grubu öğrencilerinin 18'i ön çalışmada 18'i de son çalışmada noktalama hatası yapmıştır. Deney grubunda ise 10 öğrenci ön çalışmada 16 öğrenci son çalışmada noktalama hatası yapmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin 21'i ön çalışmada 25'i de son çalışmada yazım yanlışı yapmıştır. Deney grubunda ise 20 öğrenci ön çalışmada 16 öğrenci son çalışmada yazım yanlışı yapmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin 7'si ön çalışmada 6'sı da son çalışmada anlatım bozukluğu yapmıştır. Deney grubunda ise 9 öğrenci ön çalışmada anlatım bozukluğu yaparken hiçbir öğrenci son çalışmada anlatım bozukluğu yapmamıştır.

Kontrol grubu 31 numaralı öğrenci;

Ön çalışma:

Şekil 33 : Kontrol Grubu 31 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

Şekil 33'te verilen bu öğrencinin ilk cümlesinde hem anlatım bozukluğu hem de yazım yanlışı yapılmıştır. Anlatım bozukluğunun sebebi “dolaylı tümleç eksikliği”dir. Anlatım bozukluğunun giderilmesi için virgülden sonra “birbirimizden” ifadesi getirilmesi gerekmektedir.” Yazım yanlışı gelince “de” eki bağlaç görevinde olduğu için ayrı yazılması gerekir.

Kontrol grubu 3 numaralı öğrenci;

Son çalışma:

Şekil 34 : Kontrol Grubu 31 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması

Canım arkadaşım İREM
Seni çok özledim,ama ne fayda bazen vazgeçmek
zorunda kalırsın hiç ummadığın anda aklında sorarsın
neden vazgeçtiyorsun diye kendini yersin içinde kimse
Seni anmaz. Yalnız gibi hissedersin çünkü ondan vazgeçmişsin

Şekil 34'te verilen kontrol grubu 31 numaralı öğrencinin son çalışması olan bu mektupta 4 satır süren uzun ve karışık bir cümle kurarak hem anlatım bozukluğu yapmış hem de noktalama hataları yapmıştır.

Deney grubu 19 numaralı öğrenci;

Ön çalışma:

Şekil 35 : Deney Grubu 19 Numaralı Öğrencinin Ön Çalışması

Sevgili Rıza ;
Canım kardeşim seni çok özledim seni çok
merak ediyoruz. Küçükken beri hiç ayrılmamıştık,

Şekil 35'te verilen mektupta deney grubu 19 numaralı öğrencisi hitaptan sonra virgül ya da noktalı virgül kullanmalıydı. Ayrıca "Seni çok özledim" ifadesi bir cümledir. Bu cümle bitimine nokta koymayarak yine noktalama hataları yapmıştır.

Deney grubu 13 numaralı öğrenci;

Son çalışma:

Şekil 36 : Deney Grubu 19 Numaralı Öğrencinin Son Çalışması

Siz sevgilerin en iyisine laiksiniZ. Sevilecek kişilerin arasındasınız nedn mi? öğrettiğiniz bilgilerle verdiğiniz ahlak i dersler düşünüz yaşayışlarınızla bizi kendinize sevdirdiniz..Asla pes etmemeyi öğtettiniz ,düştüğümüzde kalkmayı öğrettiniz.bir abi gibi kolladınız..Bu dersi en çok kimden İğrendiniz ve sevdiniz sorusuna cevap verdiniz..

Şekil 36'da verilen deney grubu 13 numaralı öğrenci yazmış olduğu son çalışma olan bu mektupta hem yazım kurallarına hem de noktalama işaretlerine uygun olmayan birçok yazım hatası yapmıştır.

Bu bilgilere bakıldığında öğrencilerin ön çalışma ve son çalışmaları arasında düzenli bir iniş ya da çıkıştan bahsetmek mümkün değildir. Bu durumun sebebi dil ve anlatım konusunun genel bir konu olması ve sadece mektup yazma konusunda değil yazı yazmayı gerektiren tüm konularda bilinmesi ve dikkat edilmesi gereken bir konu olmasından ileri gelmektedir. Yani öğrencilerin yazım kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluğu konularındaki eksikliğini, yapılan bu uygulamadaki gibi birkaç derste gidermek mümkün görünmemektedir. Bu durum ayrı bir ders olan dil anlatım dersinde başlı başına konu olarak üç ayrı başlık altında dönem içerisinde işlenmektedir. Mevcut sonuçlar öğrencilerin bu konularda ciddi eksiklikleri olduğunu göstermektedir.

Mektup bir iletişim aracıdır. Bu araçla insanlar karşılıklı duygu ve düşünce paylaşımında bulunurlar. Bu paylaşım mektubun içeriğini oluşturur. Bu noktada öğrencilerin mektuplarında daha çok hangi duygularını ifade ettikleri konusu "içerik" temasının altında "duyguların ifadesi" şeklinde bir alt temada ele alınmıştır. Bu tema altındaki kodlamalar ise "şükran, hasret, sevgi, sevinç, temenni, hal hatır sorma, hüzn, merak, öfke, sitem, korku, övgü, hayranlık, heyecan, gurur, vefa, saygı" şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin burada çoğunlukla "hasret, sevgi ve temenni" şeklinde duygularını ifade ettiği gözlemlenmiştir. Bu da öğrencilerin mektupları genellikle uzaktaki bir kişiye hasretini ifade etmek amacıyla yazdıklarını gösterir. Ancak burada şunu belirtmek gerekir: Günümüzde kitle iletişim araçlarındaki gelişim mektubun bir iletişim aracı olarak kullanılma özelliğini neredeyse bitirmiştir. Sadece hapisteki ya da askerdeki insanlarla yazışmak dışında, yani mecbur kalınmadıkça kullanılmaz hale gelmiştir. Bu yüzden öğrencilerin yazmış oldukları mektup örnekleri birer ders ödevi olmaktan öteye gidememiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları mektuplarda içerikteki benzerliğin temel sebebi budur.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Başarı testi deney grubu ortalaması ile başarı testi kontrol grubu ortalaması arasında öntest puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Mektup yazma başarısı deney grubu ortalaması ile mektup yazma başarısı kontrol grubu ortalaması arasında öntest puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin mektup yazma başarısı, deney grubundan yüksektir.

Deney grubu mektup yazma başarısı öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan sontest lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum deney grubunda uygulanan ağ araştırması yönteminin öğrencilerin mektup yazma başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu mektup yazma başarısı öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan sontest lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin mektup yazma başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre deney grubunun başarı testi öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan sontest lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum deney grubunda uygulanan ağ araştırması yönteminin öğrencilerin başarı testi puanları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu başarı testi öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan sontest lehine anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Başarı testi deney grubu ortalaması ile kontrol grubu başarı testi ortalaması arasında sontest puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu durum grupların sontest puanları arasında fark olmadığını göstermektedir. Grupların kendi içinde öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Sontest puanları arasında fark olmaması gerek ağ araştırması gerekse geleneksel öğretim yönteminin başarı testi üzerinde etkisinin olduğunu ama her iki yöntemin başarı açısından benzer düzeyde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Mektup yazma başarısı deney grubu ortalaması ile kontrol grubu mektup yazma başarısı ortalaması arasında sontest puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Farklılık kontrol grubu lehinedir. Kontrol grubu öntest puanlarının da deney grubundan fazla olması, farklılığın kontrol grubunun öntest puanlarının yüksek olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Çünkü her iki grubunda öntest-sontest puanları arasında sontestler lehine anlamlı farkın olması, her iki grupta da mektup yazma başarısında yöntemlerin etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazmış oldukları mektupların betimsel analizi yapılarak çizilen tematik çerçevede incelendi. Kontrol grubu öğrencilerinin mektup yazımında dikkat edilmesi gereken biçim unsurlarından “sayfa düzeni” ve “dil anlatım” ile ilgili kısımda, deney grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları görülmüştür. İçerik ile ilgili “duyguların ifadesi” kısmında ise benzer düzeyde başarı göstermişlerdir. Dolayısıyla burada ağ araştırması yöntemi geleneksel yöntemle göre konuyu öğretmede daha etkisiz kalmıştır. Bu sonucun doğmasında ağ araştırması ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin yazdıkları ikinci mektubu, bilgisayar ortamında yazmalarının olumsuz etkisi olduğu düşünülebilir. Çünkü öğrencilerin geleneksel yolla yazmaya alışık oldukları mektubu bilgisayar ortamında yazmaya çalışırken, dikkat etmeleri gereken biçim ve içerik özelliklerini gözden kaçırdıkları görülmüştür. Bu da deney grubunun başarısını düşürmüştür. Ayrıca ağ araştırması uygulamasında öğrencilerden kendi içerik anlamlarını kendilerinin oluşturmaları istendiğinden kritik davranışların öğrenilmesi noktasında yetersiz olduğu da söylenebilir. Araştırmanın nitel bulguları mektup yazma uygulamasında ağ araştırması yönteminin geleneksel yöntemle göre daha az etkili olduğunu göstermektedir.

Konu alanında yapılan benzer çalışmaların birçoğunda, ağ araştırmasının daha etkili olduğu belirlenmiştir. Özellikle bilgisayar dersi için çok kullanışlı olabilecek bir yöntem olan ağ araştırmasını ele alan Börekçi (2010), “Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Tasarlanan Bir Ağ Araştırması (Webquest) Etkinliğinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi” çalışmasında, ağ araştırmasının Bilişim Teknolojileri dersi öğretiminde geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Halat (2007) “Matematik Öğretiminde Webquest’in Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri” isimli 148 öğretmen adayının katıldığı nitel araştırmasında ağ araştırmasının matematik dersiyle beraber diğer derslerde kullanılacağı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Webquest-Temelli Matematik

Öğretiminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeylerine Etkisi isimli çalışmasında ağ araştırmasının sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzey kazanımlarına katkı sağladığını tespit etmiştir. Memişoğlu (2005) "Matematik Öğretiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı" isimli orta öğretim 11. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, ağ araştırması etkinliği ile işlenen dersin sınıfın başarısının klasik yöntem ile ders işlenen dersin sınıfın başarısına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Gülbahar ve arkadaşları (2008) "Öğretim ve Değerlendirme Yöntemi Olarak Web Macerası'nın Kullanışlılık Açısından Değerlendirilmesi" isimli araştırmalarında 5 öğrenci ve alanında uzman 5 öğretim elemanı ile gerçekleştirdiği ağ araştırmasında her iki grubun etkinliği %75 başarı ile tamamladığını tespit etmiştir. Literatürdeki bu araştırmalar ağ araştırması ile yapılan öğretimin hem başarı hem de görüşlerde olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Ağ araştırmasının ders başarısına etkisinin araştırıldığı birçok çalışma, yukarıda sıralandığı örneklerde de görüldüğü gibi geleneksel yöntemlere göre ağ araştırmasının daha başarılı olduğunu göstermektedir. Ağ araştırması ile ilgili yapılan araştırmaların birçoğu sadece başarıyı ölçmeye değil aynı zamanda öğrencilerin tutumlarına yönelik yapılmıştır. Ağ araştırması ile ilgili öğrencinin derse yönelik tutumunu belirleme çalışmalarının birçoğu, ağ araştırmasının öğrencilerin derse olan tutumlarını yükselttiğine yönelik de bulgular içermektedir. Akçay ve Şahin (2012) "Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi" isimli 6. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, ağ araştırmasının 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik başarı düzeylerini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını yükseltmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya benzer sonuçlar ortaya koyan Gül ve Sönmez (2016) ile Kurtuluş, Ada ve Yanık (2014) da yaptıkları çalışmada ağ araştırmasının geleneksel yöntemlere göre başarıyı daha da artırdığı belirlenmiştir. Özerbaş (2012) "WebQuest Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi" isimli 7. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmasında ağ araştırması ile geleneksel yöntemi kullanmıştır. Kontrol ve deney grubu arasında yapmış olduğu öğretim sonucunda akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Özerbaşın çalışmasının sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Literatürdeki bazı araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları arasında kimisinde benzer kimisinde farklılıklar vardır. Bu farklılıklarda ağ

araştırmasına dayalı öğretimin uygulandığı konu alanından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Örneğin Gül ve Sönmez (2016) araştırmalarında teknoloji dersi öğretiminde uygulamışlardır. Bu araştırma ise Türk Edebiyatı dersi mektup yazma konusu ile ilgilidir. Her yöntemin her konunun öğretiminde uygun olmayacağı da açıktır (Taşpınar, 2014). Konu alanının yanı sıra ağ araştırmasına dayalı öğretim yönteminin daha başarılı olmasında başarı ölçütleri ve yöntemin uygulanış biçimi gibi özelliklerin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada başarı testi puan ortalamalarında deney ve kontrol grupları arasında farklılık belirlenmemiştir. Burada kullanılan ölçme aracının çoktan seçmeli testtir. Oysa ağ araştırması yöntemi yapılandırmacı yaklaşıma dayalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda çoktan seçmeli test kullanımı ve buna dayalı başarı ölçütlerinin belirlenmesinin bir ölçüde birbiri ile tezatlık oluşturan bir durumdur. Ayrıca ağ araştırmasına dayalı öğretim uygulaması 9 saatlik bir çalışmaya dayalıdır. Öğrencilerin kısa süre içinde yazma performansı geliştirmeleri için sürenin sınırlı kalmış olma olasılığı da mümkündür. Diğer taraftan araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubu lise 2. sınıflardır. Öğrencilerin genel itibarıyla geleneksel yöntemlere dayalı öğrenme-öğretme sürecinden geçmiş olmalarının sonuçlar üzerinde etkisinin olabileceği düşünülebilir.

Sonuç olarak; alanda yapılan benzer çalışmalarda olduğu gibi, geleneksel yöntem nazaran ağ araştırması yönteminin daha etkili ve verimli olması beklenirken; geleneksel yöntem ile ağ araştırması yöntemi bu öğretim sürecinde benzer düzeyde etkili olmuşlardır. Ağ araştırmasından beklenen verimin alınamayışında, uygulama esnasında yapılan gözlemler sonucu aşağıdaki unsurların etkili olduğu düşünülmektedir:

- Öğrencilerin alışılmışın dışında bir uygulama ile karşılaşım adapte olamaması,
- Öğrencilerin bilgisayar kullanımına ilişkin ön bilgilerinin yetersiz oluşu,
- Öğrencilerin bilgisayar kullanımına ilişkin tutumlarının farklılığı,
- Öğrencilerin okul dışında bilgisayar ve internet kullanma imkânlarının kısıtlılığı.
- Mektup yazma performansında aranan bazı kritik davranışların öğrenilmesinde yetersiz olduğu.

5.2. Öneriler

Ağ araştırması yapılacak sınıfın ön bilgilerinin yeterliliği ve bilgisayar tutumları, öğrencilerin sınıf dışında bilgisayar ve internet kullanabilme imkânları göz önünde bulundurulmalıdır.

Ağ araştırması tasarlanırken öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilecek şekilde düzenlenmelidir. Farklı ilgi ve yetenekler göz önünde bulundularak seçimlik görevler verilebilir. Böylece öğrenci kendisi için en ilginç olan görevi daha istekli şekilde yapacaktır.

Öğrencilerin sınıf içindeki çalışmaları iyi gözlenmeli, etkili bir rehberlik yapılmalıdır. Öğrencilere yaptıkları ve yapacakları çalışmalarda hür olduklarının hissettirilmesi, öğrencilerin cesaretlendirilmesi çalışmaların verimliliğini ve kalitesini artıracaktır.

Her ne kadar ağ araştırmasında öğrenciler verilen görevleri basamak basamak yapma imkanına sahip olsa da, yapılan uygulamalarda öznellik içeren görevler olduğu taktirde öğrenciler öğretmene danışma ihtiyacı hissetmektedir. Yaptıkları çalışmaların uygun olup olmadığı konusunda dönüt almak istemektedirler. Bu noktada yine öğretmene etkili bir rehberlik yapma görevi düşmektedir.

Bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımı görsel ve işitsel materyal kullanımını artırdığı ve çok geniş bir bilgi ağına ulaşma imkânı sağladığı için dersi daha etkili ve ilginç hale getirmektedir. Ağ araştırması uygulaması ile yeni tanışan öğrencilerde istenilen düzeyde verim alınamamış olabilir. Ancak ağ araştırmasının eğitim uygulamalarında tekrar tekrar uygulanması durumunda mevcut birçok problem aşılacağı ve ağ araştırmasından yüksek düzeyde verim alınacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ağ araştırması yöntemine dayalı Türk Edebiyatı dersinde mektup yazma konusunun öğretiminde başarıya etkisi araştırılmıştır. Her ne kadar bu araştırmanın sonuçları geleneksel yöntemle göre daha etkili olmasa da uygulamanın öğrencilerin ders işleme ve katılımlarını etkilemesi olasıdır. Bu nedenle öğrencilerin ders başarıları dışında da tutum, özgüven, özyeterlik, derse yönelik bakış açıları ve öğrenme-öğretme süreçlerinden memnuniyet düzeylerinin de araştırılması yararlı olacaktır.

Ağ araştırması yönteminin bu araştırmada ve literatürdeki birçok araştırmada başarı üzerinde etkililiği incelenmiştir. Öğrencilerin farklı bilişsel süreçlerine (problem çözme, kritik düşünme ve karar verme gibi) etkisinin incelenmesinde fayda vardır.

Araştırma tek bir konu (mektup yazma) ile sınırlıdır. Türk Edebiyatı dersinde farklı konuların ğretiminde ve farklı derslerde de ağ araştırması yönteminin etkililiğinin belirlenmesi hem ağ araştırması yöntemi uygulamalarına hem de literatüre katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yrtlştr. Araştırmanın farklı ğretim kademelerinde uygulanması ağ araştırması yönteminin uygulamalarda etkililiğine katkı sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Abbott. J. A., & Farris, S. (2000). Integrating technology into preservice literacy instruction: A survey of elementary education students' attitudes toward computers. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(2), 149-61.
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2009). *Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Bir Web Macerası Tasarımı*. Erişim Tarihi: 02.07.2014. http://sbe.giresun.edu.tr/fileadmin/user_upload/diger/makaleler/Dilbilgisi_Ogretimine....pdf .
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (web macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2013). Bir öğretim yöntemi olarak web macerası (webquest). *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 17-22
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim-Bir-Sen*, 6 (16), 16-20.
- Akyol, S., & Fer, S. (2010). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11, 882-888
- Alghazo, I. M. (2006). Quality of Internet use by teachers in United Arab Emirates. *Education*, 126(4), 769-781.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anderson, S. B. (2006). Newly qualified teachers' learning related to their use of information and communication technology: A Swedish perspective. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 665-682.
- Aras, Y. (2012). *10. Sınıf Türk Edebiyatı Konu Anlatımlı*. Ankara: Esen Yayınları.
- Aras, Y. (2012). *11. Sınıf Dil ve Anlatım Konu Anlatımlı*. Ankara: Esen Yayınları.

- Arbaugh, J. B. (2001). How instructor immediacy behaviors affect student satisfaction and learning in web-based courses. *Business Communication Quarterly*, 64(4), 42-54.
- Arı, M. ve Bayhan, P. (1999). *Okul Öncesi Dönemde Bilgisayar Destekli Eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Arslan, A. (2010). *Felsefeye Giriş*, Ankara: Adres Yayınları.
- Arslan, M.(2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 41-61.
- Aslan, D. & Aydın, H. (2015). Yapılandırmacı öğretim kuramın felsefi paradigmaları: Bir derleme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 56-71.
- Aydınlı, S. (2015). Tasarım Eğitiminde Yapılandırıcı Paradigma: 'Öğrenmeyi Öğrenme'. *tasarım+ kuram dergisi*, 11(20), 1-18.
- Bahar, M., & Karakırık, E. (2003). Radikal oluşturmaçılığa eleştirel bir bakış. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 62-77.
- Baltacı, M. & Akpınar, B. (2011). Web Tabanlı Öğretimin Öğrenenlerin Üstbilgi Farkındalık Düzeyine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulanması*. Ankara: OSYM Yay.
- Bolay, S.H. (2010). *Felsefeye Giriş* (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Börekçi, C. (2010). *Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Tasarlanan Bir Ağ Araştırması (Webquest) Etkinliğinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Erişim Tarihi: 02.07.2014. <http://193.255.184.8/tezpdf/32637.pdf> .
- Brooks, J. G. ve Brooks M. G. (1993), In search of understanding: The case for constructivist classrooms, Revised Edition, Chapter 9. *Becoming a*

Constructivist Teacher, Erişim Tarihi:24.10.2016, http://www-cache.pbs.org/teacherline/courses/inst335/docs/inst335_brooks.pdf.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, E., A., Karadeniz, Ş., Demirel, Ş., ve Kılıç, E. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum (20 Baskı)*. Ankara: Pegem Yay.

Celep, C. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Chuo, T. W. I. (2007). The effects of the webquest writing instruction program on efl learners' writing performance, writing apprehension, and perception. *TESL-EJ*, 11(3), n3.

Clements, D. H., & Battista, M. T. (1990). Constructivist learning and teaching. *Arithmetic Teacher*, 38(1), 34-35.

Commission of European Communities (2000). *Communication from the commission: e-Learning-designing tomorrow's education*. Brussels, 24. 5. 2000, 318 final. Erişim Tarihi: 20 Haziran, 2014: <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/comen.pdf>.

Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Çakır, R. ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürler?, *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.

Çepni, S. (2007). *Performansların Değerlendirilmesi. Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (s. 193-239). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi, Ankara.

- Demirel, Ö. ve Erdem, E. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 23, 81-87.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev. M. S. Otaran). İstanbul: Başarı Yayınları.
- Dix, S. (2016). Teaching writing: a multilayered participatory scaffolding practice. *Literacy*, 50(1), 23-31.
- Dodge, B. (1997). *Some thoughts about webquests*. San Diego State University. Erişim tarihi: 26 Ocak 2016. http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html.
- Dodge, B. (2004). *Five Rules for Writing a Great WebQuest*. Sayfa Görünümü: India Web Academy. Erişim Tarihi: 02.07.2014. http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwebquest.sdsu.edu%2Ffocus%2Ffocus.pdf&ei=sgCXU8TnC7Ho7Aa4zoDoBw&usg=AFQjCNFf2palFRjL_I-WV8HTg9dScfcMmA&bvm=bv.68445247,d.ZWU.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (Eds.). (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, 1-16. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erdem, A. R. (2004). Üniversitelerimiz arasındaki dijital bölünme ve Pamukkale Üniversitesi *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(14), 187-199.
- Eurydice (2001). *ICT@Europe.edu: Information and communication technology in European Education Systems*. Eurydice: The Information Network on Education in Europe. Erişim Tarihi: 20 Ekim 2010: <http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/ICT.pdf>.
- Fosnot, C.T. (1996). *Constructivism: A psychological theory of learning*. In C. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York, NY: Teacher's College Press.

- Ge, X., & Land, S. M. (2003). Scaffolding students' problem-solving processes in an ill-structured task using question prompts and peer interactions. *Educational Technology Research and Development*, 51(1), 21-38.
- Glaserfeld E. von (1998) *Why constructivism must be radical*. In: Larochelle M., Bednarz N. & Garrison J. (Eds.) *Constructivism in education* (s.23-28). Cambridg: Cambridge University Press.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011) *Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi*. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6/2(Spring), 443-454.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 138-150.
- Gül, H. Ü., ve Sönmez, E. E. (2014). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin webquest yöntemi ile yürütülmesinin akademik başarıya etkisi*. Erişim Tarihi: 09.05.2016. <http://inet-tr.org.tr/inetconf19/bildiri/68.pdf>.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2008). Öğretim ve değerlendirme yöntemi olarak web macerasının kullanışlılık açısından değerlendirilmesi. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 209-236.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, O. & ÇINAR, İ. (2010). *Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri*. Erişim Tarihi: 30.10.2016. http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:3E7DaW6CYIUJ:scholar.google.com/&hl=tr&as_sdt=0,5.

- Gürol, M. & Demirli, C. (2001). *Uzaktan Eğitimde Oluşturmacı Tasarım ve Uygulanması*. I. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuar Bildirileri (Özel Sayı 1), Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Kasım 2001.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık. Elazığ: *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Halat, E. (2007). Matematik Öğretiminde Webquest' in Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *İlköğretim Online*, 6(2), 264-283.
- Halat, E. (2007). Webquest-temelli matematik öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzeylerine etkisi. Konya: *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 115- 130.
- Hughes, C., & Stone, R. (1999). Nation-building and curriculum reform in Hong Kong and Taiwan. *The China Quarterly*, 160, 977-991.
- İlleez, M. (2006). İlköğretim 4 ve 5 sınıf öğrencilerinin yaşadığı çatışmalar ve bu çatışmaların çözüm stratejilerinin sosyal yapılandırıcılık kuramına dayalı olarak incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İzmir.
- İşman, A. (2001). Bilgisayar ve eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1).
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *Educational technology research and development*, 39(3), 5-14.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational technology*, 34(4), 34-37.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models* (ss: 215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jonassen, D. H., & Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design: Using stories to support problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 65-77.

- Jung, I., Choi, S., Lim, C., & Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 153-162.
- Kalsın, V. (2012). *10. Sınıf Türk Edebiyatı Akıllı Soru Bankası*. Ankara: Türev Yayınları.
- Kaya, Z. ve Hasan H., Ö. (2002). *İnternet yoluyla öğretimde ergonomi*. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 1(1), Article 8.
- Kılıç, Ç. (2011). Küreselleşen Dünyada Dijital Bölünme Sorunu. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-91.
- Kılıç, E., Karadeniz, Ş. ve Karataş, S. (2003). İnternet destekli yapısalıcı öğrenme ortamları. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 149-160.
- Kilpatrick, J. (1987). Problem formulating: where do good problems come from? In Schoenfeld, A. H. (Ed.) *Cognitive science and mathematics education*, (ss: 123-147). Psychology Press.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. Ankara: *Gazi Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 56-64.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Erişim Tarihi: 15 Nisan 2013: <http://www.citejournal.org/vol9/iss1 /general/article1.cfm>.
- Kukulka-Hulme, A. (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. Psychology Press.
- Kurtuluş, A., Ada, T., ve Yanık, H. B. (2014). Bir ortaokul matematik öğretmenin webquest'in uygulamasına yönelik görüşü. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 87-106.

- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personal Psychology*, 28, 563-575.
- Love, M. S. (2004). Multimodality of learning through anchored instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(4), 300-310.
- Maddux, C. D., & Johnson, D. L. (2005). Information technology, type II classroom integration, and the limited infrastructure in schools, *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 22(3-4), 1-5.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Marzano, R., Pickering, D. and McTighe, J. (1993). *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Alexandria, VA: : Association for Supervision & Curriculum Development.
- MEB (2005). Müfredat Geliştirme Süreci. Ankara. Erişim tarihi:10 Eylül 2009: http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/yaklasim_2.htm.
- Memişoğlu, B. (2005). Matematik Öğretiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi ABD, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir*.
- Özden ve Şimşek, (1988). Davranışçılıktan oluşturmacılığa: öğrenme paradigmasının dönüşümü ve Türk Eğitimi. *Bilgi Toplumu Dergisi*, 1, 71-82.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özerbaş, M. A. (2012). WebQuest öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. Kırşehir: *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 42-49.

- Papanastasiou, E. C., & Angeli, C. (2008). Evaluating the use of ICT in education: Psychometric properties of the survey of factors affecting teachers teaching with technology (SFA-T3). *Educational Technology & Society*, 11(1), 69-86.
- Perkmen, S. ve Tezci, E. (Eds.) (2011). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Materyal Geliştirme ve Çoklu Ortam Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Piaget, J. (1964). *Development and learning*. In R. E. Ripple & V.N. Rockcastle (Eds.), *Piaget Rediscovered*, 7-20. Erişim tarihi: 26 Ocak 2016. <http://www.psy.cmu.edu/~sieglers/35piaget64.pdf>.
- Quintana, C., Krajcik, J., & Soloway, E. (2002). *Scaffolding design guidelines for learner-centered software environments. paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA, April 1-5, ERIC: ED 467503.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of computer assisted learning*, 23(2), 83-94.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Senger-Cebeci, H. (2007). *Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredatı İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kars ili örneği). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kars.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stepp-Greany, J. (2002). Student perception on language learning in a technological environment: Implication for the new millennium. *Language Learning & Technology*, 6(1), 165-180.
- Summerville, J. (2000). *Webquest*. Sayfa görünümü: Webquest: An aspect of technology integration for training preservice teachers. *Techtrends*, 44(2),

Erişim tarihi: 26 Ocak 2016.
eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ606824.

- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. Ankara: *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(5), 115-139.
- Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın kuramsal temelleri. İstanbul: *Marmara Üniversitesi, Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196 – 205.
- Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology & Society*, 3(2), 50-60.
- Taşpınar, M. (2004). *Test ve Madde Analizi*. (Editör: M. Gürol), *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*, (265-285). Ankara: Nobel Yay.
- Taşpınar, M. (2014). Öğretim İlke ve Yöntemleri (Geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: *Edge Akademi Yayıncılık*.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (13.Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Teo, T. (2010). A path analysis of pre-service teachers' attitudes to computer use: Applying and extending the Technology Acceptance Model in an educational context. *Interactive Learning Environments*, 18(1), 65-79.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Elazığ.
- Tezci, E. (2003). Web tabanlı eğitimin demokrasi bilincinin gelişimine etkisi. *TOJET*, 2(3), Article 19, Erişim tarihi: 3 Mayıs 2015, www.tojet.net.
- Tezci, E., & Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 50-55. Erişim

tarihi: 12 Kasım 2014, from: <http://www.tojet.net/articles/v2i1/218.pdf>
adresinden alınmıştır.

- Tezci, E. (2004). Performans değerlendirme. (Editör: M. Gürol), *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*, (ss: 241-264). Ankara: Nobel Yay.
- Tezci, E. (2009). Teachers' effect on ICT use in education: The Turkey sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1285-1294.
- Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 483-499.
- Tezci, E. (2016). Öğretmenlerin BİT entegrasyon yaklaşımlarının ölçülmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 975-992.
- Tezci, E., & Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 158-164.
- The Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CTGV) (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, 19(6), 2-10.
- Titiz, O. (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam.
- TÜBİTAK [Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu] (2007). Sayfa görünümü: Web Macerası. Erişim tarihi: 2 Temmuz 2014. <http://webmacerasi.baskent.edu.tr/hakkinda/index.php>.
- TÜİK [Türkiye İstatistik Kurumu] (2015). Sayfa görünümü: Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Erişim tarihi: 26.04.2016. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660>.
- TÜİK [Türkiye İstatistik Kurumu] (2016). Sayfa görünümü: Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Erişim tarihi: 01.02.2017. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779>.

- Türnüklü, A. (2005). Lise yöneticilerinin çatışma çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturmacılık kuramı perspektifinden. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(2), 255-278.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Vrasidas, C., & Mclsaac, M. S. (2001). Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform. *Educational Media International*, 38(2-3), 127-132.
- Vural, B. (2006). *Eğitim Öğretimde Teknoloji ve Materyal Kullanımı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Willis, J. (1995). A recursive, reflective instructional design model based on constructivist-interpretivist theory. *Educational Technology*, 35(6), 5-23.
- Xun, G. E., & Land, S. M. (2004). A conceptual framework for scaffolding III-structured problem-solving processes using question prompts and peer interactions. *Educational Technology Research and Development*, 52(2), 5-22.
- Yılayaz, Ö. ve Kaya Z. (2013). Öğretmen eğitime teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4/8, 57-83.
- Yıldız, S., Bayındır, A., Araz, A., Bilge, Y., Yılmaz, S., Oğuz, M., Aslantaş, H. ve Mert, Ö. (2011). *10. Sınıf Türk Edebiyatı*. İstanbul: Coşku Yayınları.
- Yıldız, Ş. (2011). *Felsefeye Giriş. Düşünürler ve Filozoflar*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (5. Baskı). Konya :Çizgi Kitabevi Yayınları.

Yoder, M. B. (1999). The student webquest. *Learning and leading with Technology*, 26, 6-9.

Yurdakul, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. Bolu: *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 109-120.

Yurdakul, B. (2011). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (Editör: Demirel, Özcan) Yapılandırmacılık. (ss: 39-61). Ankara: Pegem Akademi.

Zencirci, İ. ve Asker, E. (2009). Ağ araştırması (webquest) tasarımcılarının bu etkinliklerin hazırlanması sürecine ve Türkiye’de uygulanabilirliklerine ilişkin görüşleri. Balıkesir: *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 124-148.

EKLER

Ek-1 Araştırma İzin Belgesi

T.C.
PENDİK KAYMAKAMLIĞI
80.Yıl Nuh Çimento Anadolu Lisesi Müdürlüğü

Sayı : 37514533-100/ 399
Konu : Araştırma İzni

11.04.2013

SAYIN ABDÜLHAMİT BALCI

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdülhamit BALCI'nın "Webquest(Web Macerası) Öğrenme Yönetiminin Türk Edebiyatı dersindeki Akademik Başarıya Etkisi" başlıklı tez önerisi tarafımızca incelenmiştir.

Kurumumuza sunulan ilgi yazı eki tez önerisi ile ilgili ders uygulamanın eğitim öğretim programını aksatmayacak şekilde yapılmasında bir sakınca yoktur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Halil IŞIK
Uzm.Öğrt.Müdür V.

Adres : Esenyalı Mah. Cumhuriyet Cad. No:36 34903 Pendik/İSTANBUL (Kurum Kodu : 974882)
Telefon : 0 216 493 72 45
Fax : 0 216 493 78 63
E-Mail : nuhcimentoanadolulisesi@hotmail.com

Ek-2. Öntest ve Sontest Başarı Testi

Ad-Soyad:

Sınıf-No:

80. YIL NUH ÇİMENTO LİSESİ ÖĞRETİCİ METİN TÜRLERİ "MEKTUP" TESTİ

1- Mektup, en eski haberleşme araçlarından biridir. Bir duyguyu, düşünceyi, isteği başka bir yerde bulunan kişiye ya da topluluğa iletmek için yazılır. Mektup, yazının bulunuşuyla birlikte ortaya çıkmıştır. En eski örnekleri Mısır firavunlarının diplomatik mektupları (MÖ 15-14. yüzyıllar) ile Hitit krallarının Boğazköy arşivinde bulunan mektuplarıdır. Mektup, diğer edebiyat türlerini de etkilemiş ve mektup biçiminde roman, makale, eleştiri, deneme yazılmıştır. Bizde, mektup türünün en güzel örneklerinden birini Nurullah Ataçadlı eseriyle vermiştir.

Yukarıdaki parçada boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) Handan
- b) Şehir Mektupları
- c) Sözdən Öze
- d) Okuruma Mektuplar
- e) Romanya Mektupları

2-Özel mektuplarla ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) Tarih ve imza atılır.
- b) İletişim kurmak amacıyla yazılır.
- c) Özel anlatım kullanılır.
- d) Firmalara yazılan mektuplar bu gruba girer.
- e) Dil, göndergeşel işleviyle kullanılır.

3- Aşağıdakilerden hangisi dilekçenin özelliklerinden biri değildir?

- a) Sol alt köşeye açık adresin yazılması
- b) Sağ alt köşeye ad ve soyadın yazılması
- c) Sol alt köşeye tarihin yazılması
- d) Resmî bir dilin kullanılması
- e) Gereksiz ayrıntılara yer verilmemesi

4- Aşağıdakilerden hangisi özel mektupların en temel anlatım özelliğidir?

- a) Ciddi bir dil kullanılması
- b) Nesnellüğün öne çıkması
- c) Yapmacık bir tavırla kaleme alınması
- d) Samimi bir havada yazılması
- e) Süslü ve sanatlı bir dil kullanılması

5- Aşağıdakilerden hangisi mektubun dil ve anlatımını etkilemez?

- a) Mektubun konusu
- b) Mektup planı
- c) Mektubun yazılış amacı
- d) Gönderici ile alıcı arasındaki ilişki
- e) Mektubun yazıldığı dönem

6- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir bilgi yanlış vardır?

- a) Özel mektupların karşılıklı konuşmadan farkı yoktur.
- b) Bir işin sonuçlandırılmasını istemek, mektubun yazılış amaçlarından biridir.
- c) Dilekçe vermek, vatandaşların anayasa ve yasalarla korunmuş haklarından biridir.
- d) Özel mektuplarda giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunur.
- e) İş mektuplarının açık ve sade bir ifade taşıması gerekir.

7- Nihayet seninle uzun uzun konuşabileceğim. Ama her şeyden önce, bırak da sana, Tanrı aşkına, neden bana bir satır bile yazmadığını sorayım. Asla aklıma getiremezdim bunu yapacağını! Zindanda yalnızlık içinde, kaç kere senin belki de artık yaşamadığını düşünürken en gerçek umutsuzluğun içimi kapladığını hissettim ve geceler boyu çocuklarının sonunu düşündüm ve onların yardımına koşmama engel olan alın yazısına lanet ettim...

Bu metin hangi edebiyat türüne ait özellikler taşımaktadır?

- a) Haber yazısı
- b) Mektup
- c) Makale
- d) Gezi yazısı
- e) Otobiyografi

8- Aşağıdakilerden hangisi özel mektupların en temel anlatım özelliğidir?

- a) Ciddi bir dil kullanılması
- b) Nesnellüğün öne çıkması
- c) Yapmacık bir tavırla kaleme alınması
- d) Samimi bir havada yazılması
- e) Süslü ve sanatlı bir dil kullanılması

9- Çeşitli sanat dallarında ve özellikle edebiyat alanında, edebiyatın ve edebiyatçıların farkı sorunları üzerine sanatçılar tarafından, sanatsal bir üslupla kaleme alınmış mektuplaradenir.

Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) edebî mektup
- b) resmî mektup
- c) özel mektup
- d) iş mektubu
- e) dilekçe

10- Edebiyatımızda mektup türünün uzun bir geçmişi vardır. Divan edebiyatında "....." adı verilen özel ve resmî mektuplar vardır. Fuzulî'nin..... adlı eseri hiciv özelliği taşır.

Yukarıdaki parçada boş bırakılan yerlere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) Mazmun - Şikâyetname
- b) Münşeât - Şikâyetname
- c) Tezkire - Leyla yü Mecnun
- d) Mecmua - Beng ü Bade
- e) Tehzil - Hadikatü's - Süeda

11-(I) Resmî mektuplar, devlet kurum ve kuruluşları arasında ya da o kurumlarla vatandaşlar arasındaki yazışmalardan oluşur. (II) İş mektupları, ticaretle uğraşan kuruluşların birbirlerine gönderdikleri iş ilişkileri ile ilgili mektuplardır. (III) İş mektuplarında da resmî mektuplarda olduğu gibi anlaşılır ve kesin ifadeler kullanılır. (IV) İş mektupları ve resmî mektuplar, özel mektuplara göre daha kısa ve ciddi olur. (V) İş mektuplarında ve resmî mektuplarda adres ve imzaya yer verilmez.

Yukarıdaki numaralanmış cümlelerin hangisinde bir bilgi yanlışı vardır?

- a) I. b) II. c) III. d) IV. e) V.

12- Aşağıdakilerden hangisi mektup türünün yazılma amaçlarından **değildir**?

- a) Kişi ve kurumlar arasında haberleşmeyi sağlamak
b) Bir işin sonuçlandırılmasını istemek
c) Bir konuyu tartışmak
d) Sevinçleri, üzüntüleri bildirmek
e) Bir yeri tanıtmak

13- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir bilgi yanlışı vardır?

- a) Özel mektupların karşılıklı konuşmadan farkı yoktur.
b) Bir işin sonuçlandırılmasını istemek, mektubun yazılış amaçlarından biridir.
c) Dilekçe vermek, vatandaşların anayasa ve yasalarla korunmuş haklarından biridir.
d) Özel mektuplarda giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunur.
e) İş mektuplarının açık ve sade bir ifade taşıması gerekir

14- Aşağıdakilerden hangisi mektubun plan öğelerinden **değildir**?

- a) Tarih b) Hitap sözcüğü c) İmza d) Adres e) Dil

15- Sıradan bir insandan, devletin en üstündeki insana kadar hemen herkesin başvurduğu , Divan edebiyatında da hem bir haberleşme aracı hem de sanat gösterme amacıyla yıllarca yaygın bir şekilde kullanılmıştır.

Bu parçada boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) tezkire b) mektup c) divan
d) seyahatname e) seferatname

16- bir isteğin dile getirilmesi, herhangi bir konu hakkında ilgili makamlara bilgi sunulması veya bizi rahatsız eden çeşitli sorunların ifade edilmesi amacıyla yazılır.

Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) Makale b) Dilekçe c) İş mektubu d) Deneme e) Özel mektup

17- Mektup, belli bir konuya bağlı kalmadan bütün hayatı içine alabilen bir anlatım aracıdır. Gönderenin iç dünyasından veya çevresinden seçilen haberler, çeşitli gözlemler, bir toplumun ve çevrenin özellikleri mektubun konusu olabilir. Mektubu yazan kişi yaşadığı çevreyi ve hayatı da anlatır. Bu bakımdan mektuplarda devirlerin, çevrelerin düşünce tarzlarını, âdetlerini, kısacası yaşayış şekillerini bulmak mümkündür. Böyle mektuplar, tarih araştırmacıları için belge niteliği taşır.

Bu parçadan mektupla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **çıkarılamaz?**

- a) Belli bir konu sınırlamasının olmadığı
b) Yazan kişinin yaşamından izler taşıdığı
c) Tarihî belge olarak kabul edilemeyeceği
d) Yazıldığı dönemin kültürel özelliklerini yansıttığı
e) İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan önemli bir araç olduğu

18- Aşağıdakilerden hangisi iş mektubunun özelliklerinden biri **değildir**?

- a) Kısa ve özlü bir anlatımın olması
b) Sol alt köşeye açık adresin yazılması
c) İsteklerin yapmacıklığa kaçmadan, ciddi bir hava içinde belirtilmesi
d) Yazıya kâğıdın dörtte birinin boş bırakılarak başlanması
e) Kâğıdın sağında ve solunda boşluk bırakılması

1	A	B	C	D	E	10	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E	11	A	B	C	D	E
3	A	B	C	D	E	12	A	B	C	D	E
4	A	B	C	D	E	13	A	B	C	D	E
5	A	B	C	D	E	14	A	B	C	D	E
6	A	B	C	D	E	15	A	B	C	D	E
7	A	B	C	D	E	16	A	B	C	D	E
8	A	B	C	D	E	17	A	B	C	D	E
9	A	B	C	D	E	18	A	B	C	D	E

**Not: Süre 30 dk.
BAŞARILAR!**

**Abdülhamit BALCI
TDE Öğrt.**

Ek-3. Deney Grubu Ders Planı

1.Biçimsel Bölüm	
Dersin adı	Türk Edebiyatı
Sınıf	11-F
Ünite	Öğretici Metin Türleri
Konu	Mektup
Süre	9 Ders Saati
Yöntem ve Teknikler	Ağ araştırması
Araç ve Gereçler	Ders kitabı, bilgisayar, internet
Öğrenci Kazanımları, Hedef ve Davranışlar	Hedef 1: “Mektup” konusu kavramlar bilgisi. Davranışlar Mektubu tanımlar. Mektup yerine kullanılan diğer terimlerin anlamını söyler. Mektubun biçim ve içerik özelliklerini sayar. Mektup türlerini sayar ve anlamlarını söyler. Hedef 2: “Mektup” konusu uygulama bilgisi. Davranışlar Özel mektup yazar. İş mektubu yazar. Dilekçe yazar.
2.Giriş Bölümü	
Dikkati Çekme	Hayatınızda hiç mektup yazdınız mı? Kime yazdınız? Neden yazdınız? Nasıl yazdınız?
Güdüleme	Yazacağımız mektuplardan seçilen bazıları okul dergisinde yayınlanacaktır.
Derse Geçiş	Öğrencilere çeşitli mektup örnekleri gösterilir. Bu mektuplar arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat etmeleri gerektiği söylenir ve kısa bir bilgilendirme yapılarak derse geçilir.
3. Geliştirme Bölümü	
Etkinlikler	Ağ araştırması tanıtılır. Öğrencilerin ağ araştırmasını kullanması sağlanarak etkinlikler yapılır. Süreç içerisinde öğrencilerin soruları cevaplanır.
Sorular	Mektup nedir? Türleri nelerdir? Türlerinin özellikleri nelerdir? Özel mektup nasıl yazılır? İş mektubu nasıl yazılır? Dilekçe nasıl yazılır? Türk edebiyatındaki önemli mektuplar nelerdir?
4. Sonuç Bölümü	
Son Özet	Mektup türü tanıtılıp türleri sıralanabilir. Bu türlere örnekler yazılabilir. Türk edebiyatındaki önemli mektuplar ve yazarları sıralanabilir.
Son Güdüleme	Mektubun ne olduğunu ve türlerinin neler olduğunu gördünüz. Bundan sonra siz de ihtiyaç duyduğunuzda mektup yazabilirsiniz.
5. Değerlendirme	
Mektup nedir, türleri nelerdir ve türlerinin özellikleri nelerdir? Türk edebiyatındaki önemli mektuplar ve yazarları kimlerdir? Özel mektup nasıl yazılır? İş mektubu nasıl yazılır? Dilekçe nasıl yazılır?	

Abdülhamit BALCI
TDE Öğrt.

Uygundur/..../2013
Okul Müdürü

Ek-4. Kontrol Grubu Ders Planı

1.Biçimsel Bölüm	
Dersin adı	Türk Edebiyatı
Sınıf	11-F
Ünite	Öğretici Metin Türleri
Konu	Mektup
Süre	9 Ders Saati
Yöntem ve Teknikler	Anlatım, soru-cevap, uygulama
Araç ve Gereçler	Ders kitabı, yardımcı kaynak kitaplar, sınıf tahtası
Öğrenci Kazanımları, Hedef ve Davranışlar	Hedef 1: “Mektup” konusu kavramlar bilgisi. Davranışlar Mektubu tanımlar. Mektup yerine kullanılan diğer terimlerin anlamını söyler. Mektubun biçim ve içerik özelliklerini sayar. Mektup türlerini sayar ve anlamlarını söyler. Hedef 2: “Mektup” konusu uygulama bilgisi. Davranışlar Özel mektup yazar. İş mektubu yazar. Dilekçe yazar.
2.Giriş Bölümü	
Dikkati Çekme	Hayatınızda hiç mektup yazdınız mı? Kime yazdınız? Neden yazdınız? Nasıl yazdınız?
Güdüleme	Yazacağımız mektuplardan seçilen bazıları okul dergisinde yayınlanacaktır.
Derse Geçiş	Öğrencilere çeşitli mektup örnekleri gösterilir. Bu mektuplar arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat etmeleri gerektiği söylenir ve kısa bir bilgilendirme yapılarak derse geçilir.
3. Geliştirme Bölümü	
Etkinlikler	Mektup örnekleri okutulacak. Mektup konusunda genel bilgi verilecek. Mektup türlerine birer örnek yazdırılacak.
Sorular	Mektup nedir? Türleri nelerdir? Türlerinin özellikleri nelerdir? Özel mektup nasıl yazılır? İş mektubu nasıl yazılır? Dilekçe nasıl yazılır? Türk edebiyatındaki önemli mektuplar nelerdir?
4. Sonuç Bölümü	
Son Özet	Mektup türü tanımlı türleri sıralanabilir. Bu türlere örnekler yazılabilir. Türk edebiyatındaki önemli mektuplar ve yazarları sıralanabilir.
Son Güdüleme	Mektubun ne olduğunu ve türlerinin neler olduğunu gördünüz. Bundan sonra siz de ihtiyaç duyduğunuzda mektup yazabilirsiniz.
5. Değerlendirme	
Mektup nedir, türleri nelerdir ve türlerinin özellikleri nelerdir? Türk edebiyatındaki önemli mektuplar ve yazarları kimlerdir? Özel mektup nasıl yazılır? İş mektubu nasıl yazılır? Dilekçe nasıl yazılır?	

Abdülhamit BALCI
TDE Öğrt.

Uygundur/..../2013
Okul Müdürü