

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI

AĞ TEMELLİ ÖĞRETİMDE DENETİM ODAĞI VE ÖNBİLGİ DÜZEYİNİN
ÖĞRENCİLERİN KONTROL TERCİHLERİNE ETKİSİ

127738

Barış Erdoğan

127738

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Yrd.Doç.Dr.Nurettin Şimşek

Ankara
Şubat 2003

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan ..Prof. Dr. Akif ERGİN.. *Akif Ergin*

Üye ..Doç. Dr. Buket Akkoyunlu Zülal..

Üye ..Yrd. Doç. Dr. Neirettin Simsek Annette

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

14/7/2003

[Signature]
Enstitü Müdürü
T.C. YÜKSEK ÖĞRETİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖNSÖZ

Teknolojik gelişmeler ve modern eğilimlerin, sınırları ortadan kaldırarak sanal bir dönemi başlatması, gelecekte “ağ temelli eğitim” veren kuruluşların daha etkin olacaklarını göstermektedir. Bu bağlamda, ülkemiz açısından da özellikle ağ üzerinde eğitim çalışmalarının başlatılıp, yaygınlaştırılması önem kazanmıştır.

Bu çalışmada, ağ temelli eğitim, ağ temelli eğitimde öğrenci ve program kontrolü, öğrencilerin kontrol olanaklarından yararlanma düzey ve biçimleri gibi konular ele alınmış olup, çalışma bulgular, sonuç ve önerilerin sıralanması ile bitirilmiştir.

Danışmanım Yrd.Doç.Dr.Nurettin Şimşek ve asistanım Ertan Zereyak'a teşekkür ederim.

Barış ERDOĞAN

ÖZET

AĞ TEMELLİ ÖĞRETİMDE DENETİM ODAĞI VE ÖNBİLGİ DÜZEYİNİN ÖĞRENCİLERİN KONTROL TERCİHLERİNE ETKİSİ

Erdoğan, Barış

Yüksek Lisans, Eğitim Teknolojisi Programı

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Nurettin Şimşek

Şubat 2003, 91 sayfa

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2002-2003 öğretim yılı 1. sınıf öğrencisi 34 denek üzerinde yapılmış olan bu araştırma, ağ temelli öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin içeriğe ilişkin önbilgi düzeyleri ve sahip oldukları denetim odağı biçimlerinin, öğretim materyalinde verilen kontrol olanaklarını kullanmaya ilişkin tercihleri üzerindeki olası etkilerini test etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada deneklerin ön bilgi düzeyleri ön-test sonuçlarına göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç düzeye, Rotter'ın denetim odağı ölçeği kullanılarak denetim odağı iç, orta ve dış olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. Kullanılan ağ materyali ile öğrencilerin kontrol olanaklarından yararlanma düzeyleri tespit edilmiş ve hesaplanmıştır. Elde edilen veriler önbilgi düzeyi ve denetim odağına göre Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiş; hem önbilgi düzeyine göre kontrol olanaklarından yararlanma düzeyleri ve biçimleri arasında hem de denetim odağına göre kontrol olanaklarından yararlanma düzeyleri ve biçimleri arasında fark bulunamamıştır.

ABSTRACT

EFFECTS OF BACKGROUND INFORMATION AND LOCUS OF CONTROL ON STUDENTS' CONTROL PREFERENCES IN WEB-BASED INSTRUCTION

Erdoğan, Barış

Master of Thesis, Educational Technology Program

Advisor: Assist. Prof. Dr. Nurettin Şimşek

February 2003, 91 pages

In this research possible effects of background information and locus of control on students' usage of control opportunities in web-based instruction is tested. This research was performed on 34 students of Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Computer Education and Technology 2002-2003 Fall semester. The students were grouped into three categories of high, average and low background knowledge considering their pre-test scores, and grouped into three categories of locus of control as internal, average and external locus of control considering Rotter's Locus of Control Scale scores. By means of the instructional web-material, students' usage levels of control opportunities were calculated. For statistical analysis throughout the research, SPSS was used. The data was analysed according to both background knowledge and locus of control using Kruskal-Wallis and the results are; there is no difference between background knowledge and usage levels and ways of control opportunities, there is no difference between locus of control and usage levels and ways of control opportunities.

TO: MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
MILLÎ EĞİTİM ARAŞTIRMA MERKEZİ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ	vii
RESİMLER LİSTESİ	viii
BÖLÜM	
I.GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	14
Önem	15
Sınırlılıklar	15
Tanımlar	15
Kısaltma ve Semboller	16
II.YÖNTEM	17
Desen	17
Denek Grubu	18
Öğretim Materyali	18
Veri Toplama Araçları	19
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	22
III.DENETİM ODAĞI, ÖNBİLGİ VE ÖĞRENCİ KONTROLÜ	23
Denetim Odağı	23
Önbilgi	38
Öğrenci Kontrolü	39
IV.BULGULAR VE YORUMLAR	46
Kontrol Düzeyi ve Biçiminin Genel Görünümü	47
Önbilginin Kontrol Düzeyine Etkisi	50
Denetim Odağının Kontrol Düzeyine Etkisi	51
Önbilginin Kontrol Biçimine Etkisi	51
Denetim Odağının Kontrol Biçimine Etkisi	52
V.ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER	54
Özet	54
Sonuçlar	54
Öneriler	56
KAYNAKLAR	58
EKLER	67

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Araştırmalarda kullanılan kontrol stratejileri	8
Çizelge 2. Araştırma modelinin simgesel görünümü	17
Çizelge 3. Deneklerin denetim odaklarına göre dağılımları	46
Çizelge 4. Deneklerin önbilgi düzeylerine göre dağılımları	46
Çizelge 5. Kontrol araçlarının kullanılma düzeyleri ile ilgili özet veriler	47
Çizelge 6. Deneklerin soru cevaplama sıklıklarına göre dağılımı	48
Çizelge 7. Deneklerin örnek görme sıklıklarına göre dağılımı	49
Çizelge 8. Deneklerin konu akışını değiştirme sıklıklarına göre dağılımı	49
Çizelge 9. Deneklerin görsel düzenleme yapma sıklıklarına göre dağılımı	49
Çizelge 10. Deneklerin denetim değiştirme sıklıklarına göre dağılımı	50
Çizelge 11. Kontrol öğelerini kullanma düzeylerinin önbilgi düzeylerine göre karşılaştırılması	50
Çizelge 12. Kontrol öğelerini kullanma düzeylerinin denetim odaklarına göre karşılaştırılması	51
Çizelge 13. Kontrol öğelerini kullanma biçiminin önbilgi düzeylerine göre karşılaştırılması	51
Çizelge 14. Kontrol öğelerini kullanma biçiminin denetim odağı değişkenine göre karşılaştırılması	52

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1.Öğretim Materyalinin Anasayfası	76
Resim 2.Amaç	77
Resim 3.Duyurular Ekranı	78
Resim 4. Servisler	79
Resim 5. Forum Ekranı	79
Resim 6.Sohbet Odası Girişi	80
Resim 7.Sohbet Odası	81
Resim 8.Oyun Alanı	82
Resim 9.Ajanda Ekranı	83
Resim 10.Faydalı Bilgiler	83
Resim 11.Haberleşme	84
Resim 12.Site Haritası	84
Resim 13.Yardım	85
Resim 14.Giriş Ekranı	86
Resim 15.Öğrenme Metodu Seçim Ekranı	87
Resim 16.Materyal İçeriği	87
Resim 17.Tanımlar Ekranı	88
Resim 18.Not Defteri	88
Resim 19.Materyal Sunum Şekli Seçim Ekranı	89
Resim 20.Kontrol Seçim Ekranı	90
Resim 21.Konu Akışı Değiştirme Ekranı	90
Resim 22.Test Ekranı	91
Resim 23.Örnek Görme Ekranı	91

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmada ele alınan problem, ulaşılması öngörülen genel amaç, bu amaç çerçevesinde cevap aranan soruların yanında, araştırmanın önem, sınırlılık ve temel kavramlarına ilişkin açıklamalarla, raporda kullanılan kısaltmaların açık yazılışları verilmektedir.

Problem

Eğitimin temel bileşenleri olan insan, bilgi ve toplum ögelerindeki yapısal ve işlevsel değişim, bu ögelerin etkileşimi ile ortaya çıkan uygulamalarda yeni teknoloji kullanımını zorunlu hale getirmiş bulunmaktadır. Bu zorunluluk bir yandan kullanılan araç ve yöntemleri etkilerken, diğer yandan da uygulamaya yön veren bakışaçıları ve temel kavramlar yanında, eğitim için öngörülen hedefler üzerinde belirleyici bir etki göstermektedir.

İletişim teknolojileri alanındaki hızlı gelişmelerin öğrenme ve öğretim uygulamalarına en temel etkilerinden ikisi, bilgi patlaması ve öğrenme kaynaklarının artıp, çeşitlenmesidir. Bilginin olağanüstü düzeyde artıp, çeşitlenmesi; bireylerin, ihtiyaç duyduğu bilginin tümüne, yüzyüze eğitim yoluyla sahip olabilmelerini olanaksız hale getirmiştir. Yüzyüze eğitim sistemlerinin bu yetersizliği, çeşitli şekillerde uygulanabilen uzaktan eğitimi, temel bir seçenek haline getirmiştir. Uzaktan eğitim sistemleri basılı kaynaklara, televizyon yayınlarına ya da bilgisayar teknolojisinden yararlanarak yerel ve yaygın ağlara dayalı olarak uygulanabilmektedir. Bu uygulama ağ temelli öğretim (net based instruction) olarak adlandırılmaktadır.

Ağ temelli öğretim en genel tanımıyla, öğretmen ve öğrencilerin belli kaynakları ortak kullandıkları ancak çoğu zaman fiziksel olarak birbirlerinden ayrı oldukları durumlarda yapılan öğretim uygulamasıdır. Başka bir söyleyişle ağ temelli öğretim, öğretmen ve öğrencilerin farklı mekanlarda buluşmaları

durumunda, farklı teknolojilerden yararlanarak sürdürülen öğretim etkinlikleridir. Bu yaklaşım 'öğretme' yerine 'öğrenme', 'öğretmen' yerine 'öğrenci' kavramlarına öncelik tanımaktadır.

Genel anlamı ile ağ temelli öğretim (Horton, 2000);

- Öğretmene bağımlılığı azaltabilir ya da tümüyle ortadan kaldırabilir,
- Sınıf ortamına bağımlılığı azaltabilir ya da tümüyle ortadan kaldırabilir,
- Kendi öğrenmesinde, öğrencinin sorumluluğunu artırır,
- Öğrencilere öğrenme içeriği, biçimi ve yöntemi konusunda birçok seçenek sunar,
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara duyarlı ve uyumludur,
- Öğretmenler arasındaki etki ve nitelik farklarının yarattığı sorunları azaltabilir,
- Geleneksel uzaktan eğitimden farklı olarak, öğrenci-öğrenci etkileşimine olanak sağlar,
- Zaman açısından, öğrencilere geniş bir esneklik sağlar.

Ağ temelli derslerde çift yönlü etkileşim ortamının sağlanması çok önemlidir. Ağ üzerindeki derslerin en önemli özelliklerinden biri olan tartışma grupları, öğrenciler arası ve öğretmen ile öğrenci arasında sürekli iletişimi sağlar. Tartışmalarda iletişim genellikle farklı zamanlarda (asenkron) olmakla birlikte sohbet programları ya da ağ konferansı yöntemleri ile belirli saatlerde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimini eşzamanlı (senkron) olarak sağlamak da mümkündür.

Ağ temelli öğretim genel olarak, internet teknolojsinin sunduğu, bir kısmı aşağıda kısaca tanımlanan araç ya da yöntemler aracılığı ile uygulamaya aktarılır:

Web (www, world wide web). WWW internet temelli bir gezinti, bilgi dağıtım ve yönetim sistemi olup, kitlesel ya da kişisel iletişimde her geçen gün katlanarak artan ağ üzerindeki web sitelerini dinamik bir biçimde

işlemektedir. Web'in en önemli özelliği çoklu ortam olanaklarına sahip olmasıdır. Grafik ortamda ses, görüntü ve yazılı bilgi alışverişinde bulunulup, web sayfalarında bulunan ve hiperbağ (hyperlink) adı verilen bağlantılarla diğer hizmetlerden de yararlanılabilmektedir. Web sayfaları, aşağıdaki özelliklere sahiptir:

Elektronik Posta (e-mail). Elektronik posta, ağ yapısının en yaygın ve en kullanışlı hizmetlerinden birisi olup, bu ortamda herhangi bir mesaj istenilen kullanıcıya yollanabilmektedir. Elektronik posta, aşağıdaki yararları sağlamaktadır:

- Etkileşimli çalışma olanağı sağlar,
- Yüzyüze iletişimden daha rahattır,
- İletişimdeki yanlış algılamaları ortadan kaldırır,
- Sözlü ifadesi iyi olmayanlar için kendini daha iyi anlatma olanağı sağlar,
- Grafik, resim, yazı ... gibi çok değişik formattaki mesajları paylaşma olanağı sunar.

Dosya Aktarım Servisi (FTP, File Transfer Protocol). Ağ üzerinden dosya transferini sağlar. Gelişen web tarayıcılarının aynı zamanda FTP istemcisi görevini de gerçekleştirmeleri sayesinde, FTP kullanımı çoklukla kullanıcı tarafından web erişiminden farksız bir biçimde gerçekleşmektedir.

Tartışma/Haber Grupları ve Posta Listeleri. Ağ ortamı, benzer konuda çalışan çeşitli mekanlardaki insanları, aynı veya farklı zamanlarda bir araya getirerek fikirlerini birbirlerine aktarma olanağı yarattığı gibi, karşıt fikirlerin tartışma listelerine dahil edilerek tartışılmasını da sağlar. Elektronik posta kişiden kişiye iletişim sağlarken haber grupları ve tartışma forumlarında birçok insan birbiriyle iletişimde bulunabilir. Bir mesaj haber gruplarına gönderildiğinde herkes tarafından okunur hale gelir, kişiye özel değildir. Posta listeleri, tartışma ve haber grupları ile e-postanın bir çeşit birleşimidir. Gönderilen bütün mesajlar otomatik olarak listedeki herkese postalanır.

Tartışma ve haber grupları ile posta listeleri bireylerin birbirleri ile etkileşimlerini sağlamalarına rağmen, eşzamanlı iletişimler değildir.

Dinleme, Ses Akışı ve Video Konferans Sistemleri. Bu sistemde herhangi bir kişi, seyahat gücünü çekmeden, mevcut görevini fazla aksatmadan kısa bir sürede herhangi bir toplantıda görüş bildirip, karşıdakilerin yorumunu alabilmektedir.

Sanal Gerçeklik (Virtual reality). Gerçeklik üç boyutlu iken, web sayfaları iki boyutludur. Kullanıcı dünyanın içinde olup, görüntüyü önünde görebilmektedir. Dahası kullanıcı nesnelere ve insanlar ile sanki aynı mekanda gibi iletişim kurabilmektedir. Bu yöntem, teknik sorunlar giderildiğinde, eğitim açısından tatminkar sonuçlar doğurabilmektedir.

Sohbet (Chat). Sohbet, farklı iletişim formlarını kullanan, genel bir etkileşim formudur; yazılı (text based), sesli (audio), görüntülü (visual) ya da simgesel (representative) olabilir. Yazılı, sesli ve simgesel sohbet web ortamı olabileceği gibi, özel platformlar (Mirc, ICQ ...vs) aracılığı ile de uygulanabilir. Görüntülü sohbet ise genel olarak NetMeeting adıyla bilinmektedir.

Ağ temelli öğretim kavramı, öğretimin tamamen ya da büyük oranda yukarıdaki araç ve yöntemlerden en az birisine dayalı olarak yapılması şeklindeki uygulamayı ifade etmektedir. Bunlar arasında web, en yaygın kullanılanı olarak nitelenebilir. Son yıllarda bütün bu araçların sayısının çoğalması ve uygulama olanaklarının artması, bir yandan geleneksel olarak bilinen ve uygulanagelen eğitsel kavram ve ilkelerin, bu teknolojilere nasıl uyarlanabileceği sorununu gündeme getirirken; diğer yandan da eğitimcilerin gündemine yeni kavramların girmesine neden olmuştur.

Ağ üzerinde eğitim yapmak, sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de soyutlanmış durumda kalmalarını engellemeye yönelik birçok olanağı da

beraberinde getirmiş, birçok sitede, haber ve tartışma gruplarında veya elektronik posta ile ortak çalışmalar yapılmaya başlanmış, bilgi paylaşımı artmıştır (Ergün,1998). Bilgiye ulaşmada artık zaman ve yer kavramlarının öneminin azalması, okul, ülke sınırlarına bağımlılığın ortadan kalkması, bilgisayar ve internetin gelecekte eğitimin ve eğitim ortamlarının vazgeçilmez seçeneği olması yönünde büyük adımlar atılmasına yol açmıştır.

Çoklu ortam teknolojileri, öğrenme ve öğretim sürecinde teknoloji kullanımına yeni bir boyut getirmiştir. Ses, görüntü ve animasyon özelliklerinin bir tek öğretim materyalinde bütünleştirilmesi, öğrencinin materyal ile etkileşim seçeneklerini arttırmıştır. Ağ temelli öğretim ise; öğrencilerin tek tek ayırt edilebildiği, içeriğin kişiye özel sunulabildiği, ilerlemenin bireysel olarak izlenip, desteklendiği ve değerlendirildiği kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmayı sağlamıştır (Martinez ve Bunderson, 2000). Ancak teknolojik kapasitedeki bu hızlı gelişim, özellikle eğitsel ortamlarda insan-bilgisayar etkileşimi konusunda henüz kullanım açısından yeterince somutlaştırılmış değildir (Sims ve Hedberg, 1998).

Bilgisayarın etkileşimli olma, anında geri bildirim sağlayabilme, farklı zorluk seviyelerine göre kolaylıkla ayarlanabilme, motivasyon sağlama ve performans kayıtlarını tutabilme gibi özellikleri; öğrenme stili, öğrenme biçemi, denetim odağı gibi bireysel özelliklerin; öğrenci katılımı, öğrenci kontrolü, durumlu öğrenme, problem merkezli öğrenme, öğrenme toplulukları, işbirlikli öğrenme gibi araç ve yöntemlerin; akademik başarı, tutum, kalıcılık, transfer gibi değişkenlere göre tasarım yapma konularının eğitimciler arasında daha fazla tartışılmasını sağlamıştır.

Teknolojik olanakların ve seçeneklerin yetersizliği nedeniyle, daha önceki yıllarda bir grubun içinde bulunan öğrencilerin her birinin özelliklerini göz önüne alarak materyal tasarlamak oldukça zor olduğundan, öğretmenler genelde öğrenci tipolojilerine göre öğretim yapmakta idi. Bu durumda, daha yetenekli olan veya önbilgiye sahip olan öğrenciler konsantrasyonunu

kaybetmekte ve sıkılmaya başlamakta ya da daha yavaş öğrenen ve tekrara ihtiyaç duyan öğrenciler, materyal sunumu aşamasında problem yaşamakta idi.

Öğretim teknolojileri alanında, yukarıda ifade edilen gelişmelerin en önemli katkılarından birisi, öğrencilerin bireysel özelliklerinin daha önce hiç olmadığı düzeyde dikkate alınabilme fırsatı yaratmış olmasıdır. Bu gelişmeler sayesinde, öğrenme üzerinde etkili olduğu bilinen ve belirlenebilen özelliklere uygun yöntem, teknik ve materyallerin üretilmesi, kullanılabilmesi mümkün olmuştur. Sözü edilen gelişmelerin bir başka önemli katkısı, öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının gerçekleşmesinin mümkün olmasıdır. Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının temel mantığı, öğrenme-öğretim süreçleri üzerinde, öğrencilerin kontrol ve söz sahibi olmalarıdır.

Öğrenci kontrolüne yer verilmesi, pekçok öğretim kuramında sıklıkla vurgulanagelen bir talep olmuştur. Yeni teknolojilerin kullanıldığı bir öğrenme ortamında öğrenme; öğrenci, program ya da öğretmen tarafından kontrol edilebilir (Eisele ve Eisele, 1994). Öğrenme sürecinin öğrenci tarafından kontrol edilmesi bağlamında, kontrolün kapsam ve niteliği, tartışılmaya devam eden bir konudur.

Öğretim süreci içinde nelerin öğrenci kontrolüne bırakılabileceği, bu kontrolün hangi mekanizmalarla sağlanabileceğine ilişkin farklı görüşler vardır (İpek, 2001). Bu konudaki tartışmalar daha çok, öğrenciye hangi koşullar altında kontrol olanağı verilebileceği, kontrol yetkisinin neleri kapsayacağı, kontrol tekniklerinin neler olabileceği ya da öğrenci kontrolünün başarı üzerinde gerçekten bir etkisi olup olmadığı ile ilgilidir.

Teknolojinin sunduğu olanakların öğretim hizmetinde kullanımı yaygınlaştıkça, öğrenme, öğretme ve teknoloji üzerindeki araştırmalar da daha kapsamlı hale gelmiştir. Araştırmalar; öğrenme, öğretme ve düşünme süreçlerinin teknolojiden nasıl etkilendiği ve bu elemanların etkili

öğrenme ortamları oluşturmak için nasıl bir araya gelmesi gerektiği konularına kaymıştır (Jonassen,2001).

Önceki araştırmalar "kontrol olanağı var" veya "kontrol olanağı yok" seçenekleri temel alınarak yapılırken; araştırma bulguları ve teknoloji ışığında uygulama geliştiricilerin öğrencilere sundukları uygulamayı kontrol etme olanakları zamanla artmış ve kontrol olanakları, geleneksel eğitimden farklı olmak üzere, konu işleme hızı, içerik seçimi ve konu akışını değiştirme gibi seçenekleri içererek zenginleşmeye başlamıştır (Sims ve Hedberg,1996).

Bilgisayar destekli öğrenme ortamlarında öğretimin kontrolü açısından maksimum program kontrolünden, maksimum öğrenci kontrolüne kadar pek çok seçenek bulunmaktadır. Program kontrolünün olduğu ortamlarda, öğrenciye seçim hakkı verilmeden konu işleme ve konu akışını belirleme otomatik olarak yapılmakta, öğrenci kontrolü bulunan ortamlarda ise bütün bu tercihlerin bir kısmı ya da tamamı öğrenciye bırakılmaktadır.

Tamamen öğrenci kontrolüne dayalı bir öğrenme ortamı olarak Snow (1980) tarafından tanımlanan "Adult Scholar Model'de" öğrenci öğretim ortamına kumanda etmekte bağımsız olup, kişisel yönlendirme mevcut iken; öğrencinin hiçbir kontrolünün bulunmadığı "Child Robot Model" adı verilen ortamda öğrenci kendisi için hazırlanmış işlemleri sırayla ve kişisel tercihlerini kullanmadan takip etmektedir (Akt.:Naidu,1995).

Martinez ve Bunderson'a (2000) göre, başarılı bir çevrimiçi (online) öğrenme ortamı oluşturabilmek ve öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için farklı öğretim süreci ve çevrelerin sağlanması, öğrenciye süreci kontrol olanaklarının sunulması gereklidir. Ayrıca öğrenme ortamlarının kişiselleştirilmesi, sıkılma ve yorulmayı azaltır, sabırsızlık gösteren ve güvensiz öğrencilerin tespit edilmesini sağlar, onlara yardımcı olur.

Burton ve Brown'a (1982) göre bilgisayar materyallerinde sistem öğrencilere, kendi öğrenme süreçlerini kontrol ve organize etme izni vermeli, öğrenme sürecine mümkün olduğunca az müdahale etmelidir (Akt. Alevin & Koedinger, 2000). Fakat Borsook ve Higgenbotham-Wheat'in (1991) araştırmalarında öğrenci kontrolü arttıkça, sonuçların performans açısından hayal kırıklığı yarattığı sonucuna varılmıştır (Akt.:Schulmeister, 2001).

Naidu'a (1995) göre öğretimde kontrolün derecesi öğrenci, öğrenme ortamı ve öğrenilecek konu gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Öğretimin kontrolüne yönelik bazı araştırmalarda kullanılan program ve öğrenci kontrolü ile ilgili denenmiş seçenekler Çizelge 1'de özetlenmiştir.

Çizelge 1. Araştırmalarda kullanılan kontrol stratejileri.

Kaynak	Program Kontrolü	Öğrenci Kontrolü
Holmes, Robson ve Steward (1985)	Ekran görünümü ve seçimler bilgisayar tarafından yapılır.	Bir sonraki ekranı seçmeden önce öğrenci program tarafından yönlendirilir.
Ross ve Rakow (1981)	Örnekler öğrencinin öntest sonuçlarına uyarlanır.	Örnekler daha fazlasını görmek isteyen öğrenciler tarafından seçilir.
Gay (1986)	Kavramlar hiyerarşik formda bilgisayar kontrolünde sunulurken, ilerleme hızını öğrenci kontrol eder.	İlerleme hızını, sıralamayı, alıştırma sayısını, sunuş modunu ve içerik tipini öğrenci seçer.
Judd (1972)	Öğrenci tasarımcının belirlediği yönden ilerler.	Öğrenci materyal ve sıra seçimini kendisi yapar.
Laurillard (1984)	Tasarımcı tarafından yön belirlenir. İlerleme için birçok yön mevcuttur.	Öğrenci materyalin herhangi bir bölümüne istediği sıra ile ulaşabilir.
Tennyson, Robert ve Rothen (1979)	Seçim ve sıralama öğrenciden girdi alınmadan yapılır.	Öğrenme stratejisinden öğrenci sorumludur. Öğrenci kendi öğrenimi konusunda kararı kendisi verir.
Tennyson ve Buttery (1980)	Konu öncesi ve sonrası performansına göre birden fazla sunuş şekli mevcuttur. İçerik sırası öğrenci tepkisine göre belirlenir	Öğrenciler örnek görmeye devam etme ya da sonlandırma seçimi yapabilir. Bilgi miktarı ve sıra konusunda kontrole sahip olup istediğinde son teste geçebilir.
Hannafin (1984)	Öğrenci önceden belirlenmiş yolu izler, bireysel seçimler yapamaz	Tasarımcının sunduğu olanakların dışında bireyler yön ve hızı seçebilir.
Goetzfried ve Hannafin (1985)	Öğrenciler tasarımcının belirlediği yönde ilerlerken hızı kendileri kontrol edebilir fakat verdikleri tepkiler program işleyişini etkilemez.	Öğrencilere ilerleme konusunda sürekli öneriler sağlanır; tekrar ve örnek görme, konular arası geçiş olanağı var.
Hannafin ve Colomaio (1987,1988)	Ders boyunca öğrenci düz bir yönde ilerler. Geribildirim sağlanır. Ders sırasını kontrol etme seçeneği verilmez.	Ders yönünü öğrenciler belirler. Önerilerde bulunulur, seçim öğrenciye bırakılır. Geribildirim sağlanır, gözden geçirme seçeneği sunulur.

Naidu,1995,2-4'ten alınmıştır.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi çeşitli araştırmalarda program kontrolü ve öğrenci kontrolü seçenekleri birbirinden farklıdır. Program kontrolü birçoğunda, sadece ilerleme seçeneğini öğrenciye verip sırayı kendisi kontrol ederken, bazı araştırmacılar öğrenci performansına göre ilerleme yolunu tercih etmişlerdir. Yine öğrenci kontrollü ortamlarda bazı araştırmalarda sıra, ilerleme hızı, örnek görme, tekrar etme gibi seçenekler öğrenciye bırakılırken, bazı araştırmalarda sistem öğrenciye tavsiyelerde bulunup, yol gösterici bir yaklaşım izlemektedir.

Bütün bu araştırmalar incelendiğinde; kontrol olanaklarının neleri kapsamı gerektiği konusunda da, öğrencilerin kendilerine sağlanan kontrol olanaklarını yeterince kullanıp-kullanmadığı konusunda da önemli belirsizlikler bulunduğu dikkati çekmektedir. Örneğin, Aleven ve Koedinger (2000), öğrenci kontrolü olan bir sistemde öğrencilerin yardım seçeneklerinden yararlanma düzeyini ölçmeyi amaçlamış; tahminlerin aksine öğrencilerin bu kontrolü çok fazla kullanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Çeşitli araştırmalarda elde edilen sonuçlar birbiri ile çelişebilmektedir. Öğrenci kontrolünün neler aracılığı ile, nasıl sağlanması gerektiğine ya da hangi durumlarda kullanılması gerektiğine ilişkin pekçok kaynak ise, doğrusu bu çelişkilere çok duyarlı değildir. Bu kaynaklarda bir anlamda, çeşitli önerilerin birtakım başka kaynaklara ya da araştırma bulgularına dayandırılması yeterli görülmektedir. Oysa bu öneriler geliştirilirken, getirilen öneriyi desteklemeyen araştırma bulguları da dikkate alınmak durumundadır. Yeterli dayanağa sahip olmayan bu önerilerin güvenilir olabilmesi için, öğrenci kontrolünün, olası başka değişkenlerle de ilişkilendirilmesi gereği vardır.

Örneğin öğrencilerin, öğretim materyalinin kontrolünü kendi ellerinde tutma eğilimleri ile, onların denetim odakları arasında bir ilişki olup-olmadığı, test edilmiş değildir. Dış denetimli öğrencilerin, öğretim materyali üzerinde kendi kontrollerini kurma eğilimlerinin, iç denetimli öğrencilere göre daha

zayıf olması, beklendik bir durumdur. Oysa bunu bir araştırma bulgusuna dayandırma olanağıdan yoksunuz.

Denetim odağı bireyin; sonucun, kendi davranışlarına ne kadar bağlı olduğuna ilişkin algısı olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle denetim odağı; kişinin olumlu ya da olumsuz, kendisini etkileyen olayları, kendi yetenek ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader ve güçlü başkaları gibi kendi dışındaki güçler olarak algılaması eğilimidir (Rotter,1966). Ödül ve cezaların kişinin kendisi tarafından mı yoksa, kendisi dışında birtakım etkenlerce mi denetlendiğine ilişkin genel beklentiye denetim odağı denir (Baykara,1999).

Ödül ve cezaların davranış üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Ödül herhangi bir davranışın yinelenme olasılığını artırırken, ceza ise bu olasılığı azaltır. Bu bir öğrenme ilkesidir. Diğer bir deyişle, kimi kişilerin ödül olarak algıladıkları bir olay, başkalarınca değişik algılanabilir ve izlediği davranış üzerindeki etkisi de değişik olabilir (Kalkan,1995). Denetim odağının, kişinin kendi davranışları üzerinde kontrole sahip olduğuna veya başkalarının kontrolü olduğuna dair genellenmiş bir beklentiye sahip olması şeklindeki tanımından yola çıkılarak; insanların, davranışlarının sonuçlarına ilişkin beklentilerini iki eğilimden birine bağlı olarak genelleştirdiklerini söyleyebiliriz. Bu eğilimden birisi ödül ve cezaların büyük ölçüde bireyin kendi eseri olduğu, bunların ortaya çıkışından daha çok kendi davranışlarının etkili olduğu doğrultusundaki genel beklenti olarak ifade edilmektedir ki bu "iç denetim (internal locus of control)", bu inancı taşıyanlar ise "iç denetimli" olarak nitelendirilir. Diğer de ödül ve cezaların kişinin kendi dışındaki başka güçlerce (tanrı, kader, şans ve diğer insanlar) uygulandığı, yönetildiği ya da denetlendiği, böylece ödüle ulaşma ve cezadan kaçınma konusunda kişisel çabaların etkili olamayacağı doğrultusundaki genel bir beklentidir ki bu da "dışsal denetim (external locus of control)" olarak tanımlanmakta ve bu inancı taşıyanlar da "dış denetimli" olarak nitelendirilmektedir.

Rotter (1966), öğrenme ortamlarında pekiştireçlerin önemini kabul etmiş ve öğrencilerin ödül ve pekiştireçleri ortaya koydukları davranışlarının kazancı olarak kabul ettiklerini belirtmiştir. Bununla beraber Rotter, öğrencilerin pekiştireçleri hangi nedenle aldıklarını açıklarken farklı davranabildiklerini belirtmektedir. Diğer bir deyişle aynı ödülün veya pekiştirecin nedenini öğrenciler farklı farklı açıklayabilmektedirler. Rotter'a göre bunun nedeni öğrencilerin sahip oldukları farklı algılama düzeneklerinden kaynaklanmaktadır (Yağcı, 1999).

Birey, yapmış olduğu bir davranışın pekiştireç ile sonuçlandığını algıladığında, o pekiştirecin bu davranışı gelecekte de izleyeceğine ilişkin bir beklenti oluşturacaktır. Böylece, bireyin pekiştirilen davranışları genel olarak iki şekilde sonuçlanmaktadır; pekiştiricinin bu davranışı ya "izler" ya da "izlemez" olarak algılanması. Bu da öğrenme ilkeleri uyarınca genellemeye açık bir yaşantı olmakta ve birey gelişim süreci boyunca bu pekiştirme deneyimi türlerinden birinin ağırlık kazanabilmesiyle genellenmiş bir pekiştirici beklentisi oluşturabilmektedir. Pekiştiricilerin ya kendi ya da kendisinin dışındaki güçlerin veya şans ve kaderin kontrolünde olduğuna dair bir beklentiyi benimseyebilmektedir. Birinci durumda bireyin "iç denetim odağına", ikinci durumda ise "dış denetim odağına" inandığı kabul edilmektedir (Dağ,1991).

Denetim Odağı ile ilgili araştırmaların sayıca çokluğu, kavramın geniş bir alana genelleştirilmesinden ve günümüzdeki insanın bireysel çıkmazları ve toplumsal sorunlar açısından anlamlı bir değişken olmasından kaynaklanır (Yeşilyaprak, 1990). Rotter tarafından 1966'da yeni bir kişilik boyutu olarak ortaya atıldıktan sonra, denetim odağının değişik pek çok psikolojik değişkenle ilişkisi araştırılmıştır. Bu değişkenler arasında okul başarısı, özsaygı, sigarayı bırakma, alkoliklik, boşanmalar, toplumsal etkiye direnme, üniversite öğrencileri arasında politik etkinlik, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve benzerleri sayılabilir (Dönmez, 1983). Bu araştırma bulgularına

göre bireylerin denetim odağını etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir; yaş, cinsiyet, anne-baba tutumları, anne-baba öğrenim düzeyleri.

Denetim odağına ilişkin ilk çalışmalar, denetimin daha çok içten ya da dıştan kaynaklandığı yönünde, kişinin genel beklentileri ile doğrudan ilgili olmayıp, verilen bir iş ya da görevde deneğin başarısına ilişkin beklentilerini etkilemede, beceri ve şans etmenlerini araştıran çalışmalardır (Baykara,1999). Son yıllarda yapılan pek çok araştırma, kişilik boyutu olarak ele alınan ve incelenen denetim odağı bakımından bireylerin anlamlı olarak birbirlerinden ayrıldıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmaların bulguları, içsel-dışsal denetim kavramının bir kişilik değişkeni olarak kabul edilebileceğini kanıtlamıştır. Ayrıca bu çalışmalarla içsel ya da dışsal denetimlilerin özelliklerini ortaya koyucu önemli bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular genel olarak içsel denetimli olmayı olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul edip daha yüksek bir başarı güdüsüne sahip olabileceklerini akla getirirken, dışsal denetimliliğin ise insan yaşamı üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu söylemektedir.

İç denetimli kişilerin yaptıkları herhangi bir işte, kendi yetenek ve yorumlarına, dış denetimlilerle karşılaştırıldığında, daha fazla güvendikleri görülmüştür. İç denetimli kişiler karar vermeden önce daha uzun bir süreyi düşünmeye ayırmakta, başarıya daha fazla değer vermekte, ilgili uyaran ve ipuçlarına daha çok dikkat etmekte ve *yararlanmaktadırlar*. Kendi yargılarına daha fazla güven duymakta, toplumsal baskı ya da dış etkilemelere daha kolay karşı çıkabilmektedirler.

İç denetimlilerin yüksek derecede olumlu benlik kavramına sahip, daha fazla kişisel sorumluluk üstlenen, daha uyumlu, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli, savunma mekanizmalarına daha az başvuran, daha sosyal ve daha özgür davranışlara sahip, çevreyle daha iyi baş etme davranışları gösteren, kendilerini daha etkili, güvenli, *bağımsız* ve olumlu gören insanlar olduğu kabul edilmektedir (Dönmez,1984). Dış denetimliler

ise; çeşitli konularda daha az yeterliliği olan, daha düşük beklenti düzeyine sahip, artan depresif özellikler taşıyan, kendini daha az kabul eden ve çaresizlikle ilgili öznel duyguları olan kişilerdir. Bu kişiler *çevrelerinde değişiklik yapma* konusunda iç denetimlilere göre daha pasif ve edilgendirler (Nunn ve Parish, 1992).

Günümüze kadar yapılan araştırmalara göre içten denetimlilik ile *okul başarısı* arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir. Dönmez'e (1984) göre, iç denetimli kişiler, yalnızca *zihinsel ve edimsel alanda daha fazla çalışma eğilimi* göstermekle kalmamakta, çabalarına karşılık daha iyi notlar elde etmekte ve anlık doyumları erteleyerek daha değerli sonuçlara ulaşabilmektedirler. Ancak bunun yanında, iç denetime sahip olma ile okul başarısı arasında anlamlı ilişki bulamayan araştırmalar da yok değildir.

Buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi denetim odaklarına ilişkin özellikle sosyal psikoloji alanında yapılan araştırmalara oldukça sık rastlanırken, eğitim alanında aynı şeyi söylemek mümkün değildir.

Öğrenci kontrolünün hangi koşullarda uygun olduğuna ilişkin tartışmalarda dikkati çeken bir başka iddia, öğretim materyalini kontrol yetkisi vermenin içeriğe ilişkin önbilgi düzeyi yüksek öğrenciler için daha uygun olacaktır (Heinich, Molenda ve Russel, 1996; İpek, 2001). Bu iddia öğretim materyalindeki kontrol araçlarını kullanmada, önbilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin, önbilgi düzeyi düşük öğrencilerden daha başarılı olacakları varsayımına dayanmaktadır. Başka bir söyleyişle önbilgi düzeyi yüksek öğrenciler, önbilgi düzeyi düşük öğrencilere göre; öğretim materyalini daha iyi kontrol edebilirler ve kontrol olanaklarından yararlanmada daha başarılı olurlar. Özel koşullarda yapılmış kimi tali araştırmaların bulgularına dayandırılan bu varsayımın, hem genel olarak, hem de ağ temelli öğretim için geçerli olup olmadığına ilişkin açık bulgular ise mevcut değildir.

Ağ temelli öğrenmede, öğrenci kontrolüne yer verilmesi sıklıkla önerilirken; öğrenci kontrolü, önbilgi düzeyi ve denetim odağı kavramları arasındaki ilişki, araştırmalar tarafından henüz yeterince aydınlatılmış değildir. Genel ve temel birtakım araştırmalarda elde edilmiş kimi bulguların ise, ağ temelli öğrenme ortamları için geçerli olup, olmadığı belirsizliğini korumaktadır. Martinez ve Bunderson'ın (2000) da belirttiği gibi teknik, pedagojik ve kişisel olarak ağ temelli eğitim ortamlarının tasarımı konusunda öğrenilecek çok fazla bilgiye ihtiyaç vardır.

Ağ temelli öğrenme ortamlarında öğrenci kontrolü, önbilgi düzeyi ve denetim odağı değişkenleri arasındaki ilişkinin niteliğinin belirsizliği, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Araştırma bu belirsizliğin giderilmesine katkı sağlamak amacıyla tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, ağ temelli öğrenme ortamında; öğrencilerin içeriğe ilişkin önbilgi düzeyleri ve denetim odaklarının, öğretim materyalinde verilen kontrol olanaklarını kullanma tercihlerine etkilerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Genel olarak deneklerin sunulan kontrol olanaklarından;
 - a. Yararlanma düzeyleri ve
 - b. Kullandıkları kontrol araçlarının niteliği nasıl betimlenebilir?
2. Önbilgi düzeyi düşük, orta ve yüksek deneklerin;
 - a. Kontrol olanaklarından yararlanma düzeyleri ve
 - b. Kullandıkları kontrol araçlarının nitelikleri arasında fark var mıdır?
3. İç, orta ve dış denetimli deneklerin;
 - a. Kontrol olanaklarından yararlanma düzeyleri ve
 - b. Kullandıkları kontrol araçlarının nitelikleri arasında fark var mıdır?

Önem

Araştırma ile elde edilen bulgular, problem kısmında tartışılan ve alt amaçlarda somutlaştırılan temel sorulara cevap oluşturmaktadır. Bu bulguların, belirtilen sorulara ilişkin belirsizliği gidermeye katkı sağlayacak olması, araştırmanın *işlevselliğinin* göstergesidir. Araştırmanın *güncelliği* hem ele aldığı temel soruların güncelliğinden, hem de deneysel işlemlerde kullanılan teknolojilerin yeniliğinden kaynaklanmaktadır. Araştırmada önbilgi, denetim odağı, akademik başarı ve öğrenci kontrolü değişkenleri 3 X 3'lük faktöriyel desenle bir araya getirilerek ilişkilendirilmiştir. Bu özelliği ile araştırma, genellikle bu değişkenleri birbirinden soyutlayarak ele alan araştırmalara göre temel bir *özgünlüğe* sahiptir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada kullanılan kontrol stratejileri bilgisayar ve öğrenci kontrolüdür. Öğretmen kontrolü kapsam dışında tutulmuştur.
2. Kullanılan materyalin içeriği "Eğitimde Bilgi Teknolojileri" dersi ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2002-2003 öğretim yılı güz yarıyılı birinci sınıf öğrencisi 34 denekten elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Denetim Odağı (Locus of control) : Bireyin, ödül ve cezaların kendi karar ve davranışlarının sonucu olarak ya da kendisi dışında birtakım etkilerle ortaya çıktığına ilişkin genel algısı.

İçsel Denetim Odağı (Internal locus of control) : Bireyin, pekiştiricilerin kendi davranışlarının bir sonucu olarak ortaya çıktığı şeklindeki inancı.

Dışsal Denetim Odağı (External locus of control) : Kişilerin pekiştiricilerin, davranışlarından bağımsız olarak şans, kader, talih gibi kendi dışındaki güçler tarafından denetlendiğine ilişkin inancı.

Öğretimi Kontrol Stratejileri (Instructional control strategies): Öğretim materyalinin kullanımı ile ilgili olarak; içeriğin seçimi, sıralanması ve düzeni, soru-örnek sağlama, görsel düzenleme konularındaki denetimin düzenlenme biçimi. Temel kontrol stratejileri öğrenci, öğretmen ve program kontrolüdür.

Kısaltmalar

Bu raporda geçen kimi kısaltmaların açık yazılışarı karşılarında belirttikleri gibidir:

ASP	:Active Server Pages
BDE	:Bilgisayar Destekli Eğitim
HTML	:Hypertext Markup Language
IIS	:Internet Information Server
RİDKOÖ	:Rotter'ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde desen, denekler, öğretim materyali, veri toplama araçları, uygulama, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıkları altında; araştırma için gerekli verilerin toplanmasında izlenen yöneme ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmektedir.

Desen

Araştırmanın deneysel işlemleri 3 X 3 faktöryel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ön bilgi düzeyi ve denetim odağıdır. Birinci faktör olan ön bilgi düzeyinin düşük, orta ve yüksek olmak üzere; ikinci faktör olan denetim odağının ise iç, orta ve dış olmak üzere üçer alt düzeyleri vardır.

Çizelge 2. Araştırma modelinin simgesel görünümü

		Denetim Odağı		
		İç	Orta	Dış
Ön bilgi Düzeyi	Yüksek			
	Orta			
	Düşük			

Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise kontrol düzeyi ve kontrol biçimidir. Kontrol düzeyinin göstergesi öğrencilerin kontrol olanaklarından yararlanma sıklıkları; kontrol biçiminin göstergesi ise deneklerin kullandıkları kontrol araçlarının türüdür. Yukarıda özetlenen desen içinde ayrı ayrı, ön bilgi ve denetim odağının, kontrol düzeyi ve kontrol biçimine etkisi olup-olmadığı test edilmiştir.

Denekler

Araştırmanın deneysel işlemleri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2002-2003 öğretim yılı güz dönemi birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan toplam 34 denek, laboratuvar olanaklarının sınırlılığı nedeniyle iki ayrı gruba ayrılmışlardır. Bu gruplamanın araştırma ile ilgisi yoktur. Her iki grup da, gerek önbilgi, gerekse denetim odağı açısından heterojen gruplardır.

Öğretim Materyali

Deneysel işlemler, ağ temelli öğrenme materyali niteliğindeki bir yazılım kullanılarak yürütülmüştür. Öğretim materyali hiperbağlar ile birbirine bağlı sayfalardan oluşmaktadır. Bu materyal öğrenci ve bilgisayar kontrolüne izin veren iki farklı profil içeren bir web sitesidir.

Öğrenci materyali ana sayfadan kullanıcı kodu ve şifresini girerek sisteme ulaşmaktadır. Giriş kaydını tamamlayan kullanıcının her adımını sistem, kullanıcı kodu ile takip etmekte ve işlemlerini kaydetmektedir. Sisteme ilk defa giren bir kullanıcıya otomatik olarak öğrenme sürecinin kontrolünün bilgisayar ya da öğrencide olacağı yönünde tercihi sorulmaktadır. Bilgisayar kontrolünü seçen öğrenciye materyal, bilgisayar kontrolündeki standart biçimi ile sunulmaktadır; ilerleme hızını öğrenci belirlemekte, ancak bilgisayarın belirlediği sırada sunum yapılmaktadır. Öğrenci geçtiği bölümlere istediğinde geri dönebilmekte, ancak ilerideki konulara bilgisayarın yönlendirdiği sıra ile erişebilmektedir. Bilgisayar belirlenen sayıda örnek ve konu sonunda test soruları sunmaktadır. Kullanıcı istediği zaman kontrol tercihini değiştirip, kendi kontrolünde öğrenmeye geçebilmektedir.

Öğrencinin kontrolü üstlenmesi durumunda öğrencinin her bir modüldeki kontrol olanakları arasında; içerik sırasını ve çözmek istediği soru

sayısını belirlemek, örnek istemek ve materyalin görsel özelliklerini değiştirmek bulunmaktadır. Hem bilgisayar hem de öğrenci kontrollü öğretim ortamlarında öğrencilerin her an ulaşabilecekleri “Tanımlar”, “Forum”, “Sohbet Odası”, “Oyunlar”, “Not Defteri”, “Ajanda”, “Duyurular” gibi servisler aktif durumdadır (EK 3).

Kullanılan materyal içinde öğrencilerin tüm tercihleri, bir veri tabanında kaydedilmiştir. Bu veri tabanı materyalin organik bir parçasıdır. Veri tabanı her öğrencinin hangi sıklıkta ve ne tür kontrol araçlarını kullandığını belirleme ve kaydetme yeteneğine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır: Veritabanı, Denetim Odağı Ölçeği ve Başarı Testi.

Veritabanı

Öğretim materyalinin bir modülü olarak veritabanı, öğretim uygulaması süresince aktif kalmış ve her bir öğrencinin materyal içindeki hareketlerini sürekli bir biçimde kaydetmiştir. Veritabanı çıktıları öğrencilerin kendilerine sunulan kontrol olanaklarının hangisini, hangi sıklıkta ve ne kadar süre ile kullandığına ilişkin verileri elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

Rotter’ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RIDKOÖ)

Orjinal adı Rotter’s Internal-External Locus Of Control Scale olan ölçek, J.B. Rotter (1966) tarafından geliştirilmiştir. Bireylerin genellenmiş beklentilerini içsellik-dışsallık boyutu üzerinde belirlemeyi amaçlayan bu ölçek, kendini değerlendirme türündedir (Dağ,1991) ve pekiştireçlerin bireyin kendi içindeki veya dışındaki güçlerin (şans veya kader) kontrolünde olduğuna dair sahip olduğu genel beklenti ya da inançları ölçek niteliktedir.

Ölçekle ilgili olarak Türkiye’deki ilk çalışma Kağıtçıbaşı (1972) tarafından, toplam 29 maddeden oluşan bu ölçeğin sadece dokuz maddesini

kullanarak yapılmıştır. Ölçek Dağ (1991) tarafından yapılan bir başka çalışma ile de Türkçe'ye uyarlanarak, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Ölçek 16 yaş üstünde, en az orta eğitimden geçmiş kişilere uygulanabilir. Ölçek 29 maddeden oluşmaktadır ve yaklaşık 15 dakikada uygulanabilmektedir. Ölçekte her maddede "a" ve "b" harfleriyle gösterilen seçime zorlanık cevaplama türünde iki seçenek bulunmaktadır. 1, 8, 14, 19, 24, 27 numaralı 6 madde dolgu maddesi olduğu için puanlanmamaktadır. Ölçeğin 2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25 ve 29. maddelerinin "a" seçenekleri 1'er puan, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 26, 28. no.lu maddelerin ise "b" seçenekleri 1'er puan almaktadır. Böylece birey 0 ile 23 arasında toplam puan alabilmektedir. Ölçekte yükselen puanlar, dış kontrol odağı inancında artışı göstermektedir.

Araştırmada bu ölçek kullanılarak, elde edilen puanlara göre denekler iç denetimli, orta denetimli ve dış denetimli olmak üzere üç gruba ayrılarak tanımlanmışlardır (Ek 1).

Ölçeğin Dağ (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp yapılan geçerlik-güvenilirlik çalışmasında 532 deneklik örneklemden hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .71'dir. Ölçeğin 99 deneklik örneklemdaki KR-20 güvenilirlik katsayısı da .68 olarak bulunmuştur. Test-Tekrar Test Güvenilirliği çalışmalarında ise; ölçeğin 99 deneklik örnekleme ortalama 22.8 gün arayla tekrar uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenilirliği .83 ($p < .001$; s.d.=98) olarak bulunmuştur. Ölçeğin Yapı Geçerliliği çalışmalarında; Uygulanan Temel Bileşenler Analizi sonucunda ölçekten özdeğeri 1'i aşan ve toplam varyansın %47.7'sini açıklayabilen 7 faktör elde edilmiştir (n=532). Bu faktörler:

- 1.Şans kontrolü,
- 2.Siyasal olaylarda dış kontrol,
- 3.Şans ve kişilerarası dış kontrol,

- 4.Okul başarısında dış kontrol,
- 5.Kişilerarası ilişkilerde dış kontrol,
- 6.Kadercilik inancı,
- 7.Siyasal olaylar ve okul başarısı ile ilgili dış kontrol.

Ölçüt Bağıntılı Geçerlik çalışmalarında; kendini denetlemeyi ölçen Rosenbaum'un "Öğrenilmiş Güçlük Ölçeği" puanları ile RİDKOÖ arasında - .29'luk ($p < .001$; $s.d.=530$) bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca dış kontrol odağı inancı ile Belirti Tarama Listesi'nin genel belirti puanı arasında da .21'lik ($p < 0.001$; $s.d.=530$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Başarı Testi

Araştırmaya katılan denekler için çoktan seçmeli 50 sorudan oluşan bir başarı Testi hazırlanmış ve bu test 41 öğrenciye uygulanmıştır. Maddelerin ayırt ediciliği alt ve üst % 27'lik gruplar için t testi uygulaması ile test edilmiştir. Bu çalışma sonunda testten 15 soru çıkartılmıştır. Madde-Toplam Analizinde 1 Madde-Kalan Analizi'nde 1 olmak üzere 2 farklı soru daha elenmiş ve testte 33 soru kalmıştır. Kalan 33 sorudan oluşan testin güvenilirliği 0,9257 (Cronbach Alpha) olarak hesaplanmıştır.

Uygulama

Araştırma için gerçekleştirilen öğretim uygulamasına toplam 42 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler aynı sınıfın iki ayrı şubesi olan gruplardan oluşmuştur. Öncelikle öğrencilerin denetim odaklarını belirlemek amacıyla RİDKOÖ uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonuçlarına göre öğrenciler iç denetimli, orta denetimli ve dış denetimli olmak üzere üç gruba ayrılarak kodlanmışlardır. Başarı Testi uygulaması ile öğrenciler bu testten aldıkları puana göre ön bilgi düzeyi düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayrılarak kodlanmışlardır. Bu öğrencilerden başarı testi ya da denetim odağı ölçeği uygulamasına katılmama gibi nedenlerle 8 öğrenci araştırma dışında

tutulmuştur. Öğrencilerin 34'ünden, araştırmanın deneği olarak yararlanılmıştır.

Deneysel işlemler sırasında her iki şubedeki denekler, "Bilgisayara Giriş" niteliğindeki içeriği, daha önce açıklanan özelliklere sahip öğretim materyalini kullanarak öğrenmişlerdir. Öğretim uygulaması süresince öğrencilere teknik destek dışında hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulamalar sırasında araştırmacının her iki şubede de hazır bulunduğu öğretim uygulaması toplam üç hafta sürmüştür. Bu süre boyunca her denek ortalama dört saatlik bir öğretim uygulamasına katılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Deneklerin genel olarak kontrol araçlarından yararlanma düzeylerini belirlemek için; her bir deneğin kontrol aracı kullanıp-kullanmadığı, hangi kontrol araçlarını kullandığı ve bu araçlardan her birini kaç kez kullandığı, veritabanı kayıtlarından elde edilmiştir. Bu tür verilerin çözümlemesinde kontrol araçlarının öğrencilerin ne kadarı tarafından kullanıldığını ve her bir kontrol aracının hangi sıklıkta kullanıldığını ortaya koymak üzere frekans, yüzde, minimum, maksimum, toplam ve aritmetik ortalama gibi basit teknikler kullanılmıştır.

Deneklerin kontrol araçlarından yararlanma sıklıkları ve biçimlerine ilişkin veriler, her bir kontrol aracının kullanılmış veya kullanılmamış oluşuna göre 1 ve 0 değerleri verilerek elde edilmiştir. Bu tür puanlar ölçme yoluyla değil, sayımla elde edilen kesikli veriler olduğundan; gerek ön bilgi düzeyinin, gerekse denetim odağının kontrol düzeyi ve biçimlerine etkisine ilişkin veriler parametrik olmayan Kruskal-Wallis Testi ile çözümlenmiştir.

Karşılaştırma yapılan verilerin tümü, .05 hata (α) düzeyinde çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM III

DENETİM ODAĞI, ÖNBİLGİ VE ÖĞRENCİ KONTROLÜ

Bu bölümde; araştırmanın kuramsal çerçevesini de ortaya koymak üzere denetim odağı, önbilgi ve öğrenci kontrolü kavramları açıklanmakta, konu ile ilgili araştırmaların bulguları tanıtılmaktadır.

Denetim Odağı

Öğrenme ve davranış güclüğü çeken öğrencilere yardım etmek amacıyla, denetim odağı konusu yıllarca incelenmiştir. Denetim odağı, öğrenme güclüğü ve davranış değişimi bağlamında ele alınan en önemli kavramlardan biridir. Bu kavram; insanların başlarına gelen olayları kendi davranışları ile yorumlayarak, kontrol edilebilir olduğuna ya da şans, kader ve dış güçlerden kaynaklandığına olan inanışları ile ilgilidir (Elliott,1997).

Denetim odağı kavramı Rotter'ın (1954) geliştirdiği "Toplumsal Öğrenme Kuramı"ndan kaynaklanmıştır. Bu kuram, çağdaş psikolojide iki önemli kuramsal yaklaşım olan Davranışçı Kuram ile Bilişsel Kuram'ı işlemsel olarak tanımlayıp yapılandırmaya ve deneysel sınamalarla bütünleştirmeye çalışan bir kuramdır (Yeşilyaprak,1990).

Davranışçılar, insan davranışının temelinde çevre içinde oluşan uyarıcı-tepki ilişkisine dayalı bir öğrenmenin olduğunu savunurlar, pekiştirmenin davranışlarımızı biçimlendirdiğini ifade ederler. Bilişsel kuramcılar ise, gözlenen davranış ve uyarıcı arasında yer alan kişinin tutumları, algıları, beklentileri ve atıflarının vs. uyarıcıya verilen davranışı tayin ettiğini belirtirler (Balkuvvar,1998).

Toplumsal Öğrenme Kuramı'na göre davranışı belirleyen ve ortaya çıkmasını sağlayan üç temel öge vardır:

1. Davranışın sonuçlarının başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanacağına ilişkin beklentiler,
2. Davranışın gerçekleşen sonuçları,
3. Davranışın oluşumu sırasındaki psikolojik koşullar.

Kısacası davranış, bu üç değişkenin birlikte bir sonucu olarak görülmektedir (Dönmez,1983). Denetim odağı bu üç etmenden birincisi olan; kişinin birtakım yaşantıları sonucu, genel olarak davranış ve çabalarının başarılı ya da başarısız olacağı yolunda geliştirdiği genel beklentisi ile ilgilidir.

Marsh ve Weary'e göre (1995); denetim odağı, ödül ve cezayı belirleyen güçlere bağlı olmak suretiyle, bireyin genelleştirilmiş beklentisi olarak tanımlanır. İçsel denetimliler olayları kendi davranışlarının sonucu olarak yorumlarken, dışsal denetimliler kontrolün dış faktörlerde olduğunu düşünürler. Örneği herhangi bir başarısızlığı içsel denetimliler yetersiz hazırlanmaya bağlarken, dışsal denetimliler sebebi kendi ellerinde olmayan bir kontrolden kaynaklandığını düşünürler. İnsanların kontrolün ellerinde olmadığını düşünmesi, problemlerine çözüm arama isteklerini de olumsuz etkilemektedir. Bunun sonucundaki sorunlu kişilik oluşumunu engellemek amacıyla birçok psikolog denetim odağı ve denetim odağının sosyal dünyadaki etkisini araştırma ihtiyacı hissetmiştir (Akt.:Wise, 1999).

Rotter(1966), davranışçılar tarafından uzun süre davranışın temel belirleyicisi olarak tanımlanan pekiştirme kavramını Sosyal Öğrenme Kuramı'nda denetim odağının bir boyutu olarak görmüştür. Rotter'a (1966) göre öğrenciler davranışlarının sonucunda elde ettikleri ödül veya pekiştireçleri sahip oldukları bilgi ve yetenekleri sayesinde ortaya koydukları davranışlarının kazancı olarak kabul ederler. Fakat bazı öğrenciler, pekiştireçleri davranışlarına bağlamak yerine kendi denetimleri dışındaki güçlere bağlayabilmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin sahip oldukları algılama düzeylerinden kaynaklanmaktadır.

Rotter (1966) ödül ve cezaları denetleyen güçlerin, kişinin içinde ya da dışında yoğunlaştığı noktaya denetim odağı adını vermektedir (Akt.:Dönmez,1983). Denetim odağı algısı “ödül ve cezaların birey tarafından mı yoksa bireyin dışındaki bir takım etmenlerce mi denetlendiğine ilişkin genel bir beklenti” olarak da tanımlanır (Balkuvvar, 1998). Ulutaş (1999), çocukların denetim odağını belirlemede günlük yaşamında meydana gelen olaylarda yakın kişilerden aldığı olumlu veya olumsuz (ödül ve ceza) tepkilerin etkili olduğunu savunur.

Bireyler sosyal gelişim süreci içinde çocukluktan başlayarak çevrelerindeki kişileri ve olayları gözetleyerek, hangi davranışlarının hangi sonuçları doğuracağı ve hangi sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığı konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirmektedirler. Bireyler pekiştireçleri açıklamada farklı noktaları ön plana çıkarabilmekte, farklı inançlar oluşturabilmektedirler. Bunlar şöyle sıralanabilir (Yağcı, 1999):

- 1- Ödül veya pekiştirecin kendi davranışı sonucunda ortaya çıktığına inanmaya karşılık, rastlantısal olarak ortaya çıktığına inanmak.
- 2- Ödül veya pekiştirecin kendi davranışlarıyla kontrol edildiğine inanmaya karşılık, kendi dışındaki güçlerin kontrolü altında olduğuna inanmak.
- 3- Ödül veya pekiştirecin davranışla bağlantılı olduğuna inanmaya karşılık tamamen bağımsız olduğuna inanmak.

Pekiştireçler insan davranışlarını takip ederler. Ancak bireyin davranışı ile pekiştireç arasında kurduğu nedensel ilişki yukarıda belirtilen nedenlerle farklı açıklanabilmektedir. Eğer pekiştirecin davranışı takip ettiği kabul ediliyor fakat davranışla bağlantılı olarak algılanmıyor ise, bu pekiştirecin ortaya çıkışı, şans, talih veya diğer güçlerin varlığı gibi dışsal nedenlerle açıklanacaktır. Öte yandan pekiştireç, davranışla bağlantılı olarak algılanmış ise, nedensel ilişki, yetenek, bilgi birikimi, sarf edilen emek ve çaba gibi içsel nedenlerle açıklanacaktır. Bir başka deyişle, kişiler davranışları ve

sonucunda aldığı pekiştireçler arasındaki nedensel ilişkiyi iki yolla açıklamaktadır. Bu açıklamalardan birincisinde, davranış ile pekiştirecin bağlantısız olduğuna inanılmakta, ikincisinde ise aradaki bağlantıyı oluşturan neden bireyin kendi davranışı olmaktadır.

Toplumsal Öğrenme Kuramı'na göre, bir ödül, kendisinden hemen önceki davranışı gelecekte de izleyeceği yolundaki beklentiyi güçlendirir ve böylece de ödülün izlediği davranışın benzer koşullarda yinelenmesi olasılığını artırır (Dönmez,1983). Bu durum bir davranış-ödül ardışıklığı beklentisini ortaya koymaktadır. Davranışın üst üste ödüksüz kalması sonucunda, söz konusu davranış-ödül ardışıklığı beklentisi zayıflar ya da tümüyle silinir. Rotter'a (1966) göre, bireyin davranış-ödül ardışıklığı beklentisi, davranış-pekiştireç arasında kurduğu nedensel bağlantıdan da etkilenir. Rotter, bireyin pekiştireç ve davranış arasında kurduğu nedensel bağlantının, pekiştirecin etkisini ve önemini farklılaştırdığı gibi davranışın ortaya çıkma olasılığını da farklılaştıracığına işaret etmektedir.

Eğer birey davranış-ödül veya davranış-pekiştireç arasında bir ilişki algılamış ise davranışın yinelenme olasılığı, böyle bir bağlantının algılanmadığı durumlardan daha fazla olacaktır. Bunun tersi de doğrudur; ödülün davranışı izlemediği durumlarda, bu ikisi arasında nedensellik ilişkisinin kurulmamış olması, söz konusu beklentiyi, böyle bir ilişkinin kurulmuş olduğu durumdaki kadar zayıflatmayacaktır. Her bireyin davranış-ödül bağlantısı beklentisi ve davranış-pekiştireç arasında kurduğu nedensel bağlantı birbirinden ayrıdır çünkü herkesin yaşadığı deneyimler farklıdır. Davranışları sonucunda elde ettikleri ödül ve cezalarla ilgili geçmişteki deneyimlerine bağlı kalarak, bireyler yaşadıkları olumlu veya olumsuz olayların sorumluluğunu kendi davranışlarına yükleme eğilimleri yönünden farklılık gösterirler. Örneğin, sınava girme ve aldığı not arasında bir bağlantı kuran öğrencilerin bu bağlantı üzerinde yüklemeleri farklı farklı olabilmektedir. Bir öğrenci aldığı düşük notu, kendisinin az çalışmasına bağlarken, diğer öğrenci, aldığı bu düşük notu soruların zorluğu veya öğretmenin kendisine

karşı tutumu ile açıklayabilmektedir. Böyle bir bağlantı kurmuş öğrenci sorunlarını çözmek doğrultusunda çaba harcamayı gereksiz bulabilecektir. Bunun tam tersi bir algılama da yine davranış performansını etkileyecektir.

Sonuç olarak, bireyin kafasında benzer olarak algılanan bir dizi duruma ilişkin genel bir beklenti oluşur. Rotter'a (1966) göre, bireylerin eylemlerini büyük çoğunlukla bu beklentiler yönlendirmektedir. Birey beklentiyi iki türlü ifade edebilmektedir. Bunlardan birisi "bana olanlar kendi davranışlarımın sonucudur" diğeri ise "bana olanlar kendi davranış ve çabalarımın çok benim dışındaki güçlerin etkisinin sonucudur" biçimindedir. Rotter, bu beklenti boyutunun sürekli bir değişken olduğunu yani zaman zaman değişiklik gösterebildiğini ifade etmekle birlikte bu beklentilerden birinin ya da diğeri için kişide belirgin şekilde ağırlık kazandığını belirtmektedir. Davranışlarla sonuçları arasında bir nedenselliğin bulunduğu ya da bulunmadığı yolunda, genelleştirilmiş, iki beklentiden birinin ya da diğeri için güçlü olması, aynı durum karşısında, farklı davranışsal seçeneklerin izlenmesine neden olabilmektedir (Dönmez,1983).

Rotter, denetim odağını "kişinin iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışların sonuçları ya da şans, kader, talih ve güçlü başkaları gibi kendisinin dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimi" olarak tanımlamıştır. Kendilerini etkileyen olayların, daha çok kendi denetimlerinde olduğu inancını taşıyan kişiler "içsel denetimliler", olayların daha çok kendileri dışındaki güçlerin denetiminde olduğu inancını taşıyanlar da "dışsal denetimliler" olarak tanımlanmaktadır (Elliott, 1997).

Rotter ve çalışma arkadaşları (1966), bireylerin sahip oldukları ve sergiledikleri denetim odağı algılarına göre belli bir zaman kesitinde iki gruba ayrılabilirliğini belirtmişlerdir. Bunlar (Yağcı, 1999);

1. Çevrelerini kendi yararlarına değiştirebileceklerine inanıp, olayları kendi davranışlarına bağlı olarak algılayanlar,

2. Daha çok çevrenin denetiminde olduklarına inanıp olayları kader, şans, talih ya da diğer güçlere bağlayanlardır.

İlk gruba girenler içsel denetimlidirler ve kendilerine olanları denetleyen gücün kendi içlerinde olduğuna, ikinci gruba girenlerse dışsal denetimlidirler ve bu gücün kendi dışlarında olduğuna inanmak eğilimindedirler.

Sosyal öğrenme kuramında bir davranışın tekrarında pekiştiriciler ve kişisel ihtiyaçlar belirleyici rol oynar. Buna ek olarak, kişinin o pekiştiriciyi ya da ihtiyacı nasıl algıladığı da önemlidir. Eğer birey kendi davranışı ile arkasından gelen pekiştirici arasında olumlu bir ilişki kuruyorsa; davranışlarının nedenini kendi içsel güçlerine, yeteneklerine bağlar; bazıları ise davranışlarının sonuçlarını kendilerinin değil dış güçlerin belirlediğine, çevresel güçlere, şans ve kadere inanırlar. Davranışlarının nedenini kendi içsel güçlerine bağlayanlar içsel denetimli, dış güçlere bağlayanlar dışsal denetimli olarak adlandırılır.

Denetim odağı hayatımızda önemli etkisi olan bir kavramdır. Dışsal denetimliler, davranışlarının gelecekteki sonuçlara etkisi olmayacağına inanırlar. Bu bireylerin amaçlarına ulaşmadaki motivasyonlarını ve duygusal isteklerini olumsuz etkilemektedir. İçsel denetimliler ise; sıkı çalışmanın ve kişisel yeteneklerinin, olumlu sonuçlar doğuracağına inanırlar. Bu önlerine çıkan engelleri aşmalarında olumlu bir etki yaratmaktadır. Bu yüzden gelecekle ilgili daha fazla kişisel sorumluluk alan bireyler, sosyal yaşama uyum sağlamakta daha başarılı olmaktadır (Wise, 1999).

Bir kişilik boyutu olarak ele alınan ve incelenen bu özellik yönünden bireylerin anlamlı olarak birbirlerinden ayrıldıkları yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Yeşilyaprak, 1990). Bu araştırmalar içsel ve dışsal denetimlilerin özelliklerini ortaya koyucu önemli bulgular elde etmişlerdir.

Rotter (1978), kesin olarak sınırları çizmemekle birlikte içsel ve dışsal kontrole sahip kişilerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır. Rotter içsel denetimlilerin özelliklerini; uyanık, dikkatli, söz geçirici, başarıya yönelimli, bağımsız, kendine güvenen ve becerikli olarak sıralamıştır. Dışsal denetimlilerin özelliklerini ise daha az dikkatli, performansı düzensiz, statülerden ve diğer grup üyelerinden etkilenen, dışarıdaki güçler tarafından kontrol edildiğine inanan, yeteneklerine güveni az, rastgele tepkiler veren olarak sıralamıştır. Rotter, içsel denetimlilerin toplum normlarına göre daha istedik kişilik özelliklerine sahip olduklarına işaret etmiştir. Bununla birlikte Rotter, kimi zaman içsel denetimliler daha sakin ve çekingen kalırken, dışsal denetimlilerin sosyal açıdan daha atak ve çekici olabildiklerini belirtmektedir. Aynı zamanda bazı ortamlara uyum sağlamada içsel denetimlilerin daha çok sorun çıkarabildiğini, dışsal denetimlilerin ise otoriteyi kabullenmede daha problemsiz olduğunu ve bu durumda çatışma çıkmasını engellediğini belirtmektedir.

Dönmez'e göre (1983, 1984 ve 1986) içsel denetimliler, dışsal denetimlilerle karşılaştırıldığında:

1. Kendilerini daha olumlu değerlendirmektedirler
2. Daha uyumlu davranış göstermektedirler
3. İşlerini daha fazla sevmektedirler
4. Daha verimlidirler
5. Amaçlarına ulaşmada daha etkilidirler
6. Daha yaratıcıdırılar
7. Yaptıkları işin gereklerine ilişkin olarak kendi yetenek ve yorumlarına daha fazla güvenirler
8. Karar vermeden önce daha uzun bir süreyi düşünmeye ayırmakta, başarıya daha fazla değer vermekte, ilgili uyaran ve ipuçlarına daha fazla dikkat çekmektedirler
9. Kendi çevrelerini ve geleceklerini etkileyebileceklerine daha fazla güvendiklerinden, akademik açıdan daha başarılıdırılar.

Rotter, denetim odağı kavramını bir kişilik özelliği olarak tanımlasa da bir tipoloji olmadığını belirtir (Dönmez, 1986). Denetim odağı içsellikten, dışsallığa doğru uzanır. Bireylerin çoğunun denetim odağı inançları, içsellik ve dışsallık arasında dağınık olarak farklı yerlerde bulunur.

Denetim odağı, kişisel ve göreceli olarak sürekli bir özellik diye düşünülmekte, denetim odağının bireyin deneyimleri sonucu değiştiği kabul edilmektedir (Findley ve Cooper 1983).

İlk araştırmalar, denetim odağının davranışlar üzerindeki etkisi ile ilgili olarak gerçekleştirirken, giderek içsel ve dışsal denetimli bireylerin özelliklerini belirleyici sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Dönmez'in (1983) üniversite birinci sınıf öğrencisi bir grup üzerinde yaptığı çalışmada nüfusu onbinden küçük yerleşim biriminden gelenlerle büyük yerleşim biriminden gelen öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamakla beraber; küçük yerleşim biriminden gelen öğrencilerin diğerlerine göre daha dış denetimli olduğu bulunmuştur.

Yeşilyaprak (1988) lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler konulu araştırmasında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulmamıştır.

Dönmez (1985) tarafından "Denetim Odağı, Kendine Saygı ve Üç Değişken:Çevre Büyüklüğü, Yaş, Aile Ortamı" konulu araştırma üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma, ifade edilen üç değişkenin çevre büyüklüğü, yaş ve demokratik ya da otoriter olarak algılanması bakımından aile ortamının iki kişilik boyutu; denetim odağı ve kendine saygı duygusu üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bulgular, çevre büyüklüğünden hem denetim odağı, hem de kendine saygı duygusu; yaş ve aile ortamı değişkenlerinin ise, yalnızca kendine saygı duygusu üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Cihangir ve Haktanır (1999) yaptıkları çalışmada çocukların denetim odağı gelişimi üzerinde anne mesleği ve anne öğrenim düzeyinin önemli farklılıklara yol açtığını, baba öğrenim düzeyi, baba mesleği, anne-baba yaşı, çocuk cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, ailenin yapısı ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin ise önemli farklılıklara yol açmadığını gözlemlemişlerdir.

Wildstein (1982), yaptığı araştırmada yaştan ve geçmiş başarı ve başarısızlık deneyimlerinin öğrencilerin kontrol odaklarının belirlenmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Wildstein'e göre öğrenciler olgunlaştıkça daha içsel denetimli olmaktadır. Wildstein ve arkadaşlarının 144 beyaz ve orta düzeyde sosyo ekonomik seviyeye sahip lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında "Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek evet-hayır şeklinde işaretlenen 40 madde içermektedir ve dışsal denetimlilik puanını göstermektedir. Bu çalışmada deneklere "Bilişsel Yetenek Testi ve Standart Gelişim Matrisleri" testleri de uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, içsel denetimlilerin sözel ifadelerinde, daha iyi olduklarını, sözel problemleri dışsal denetimlilere göre daha iyi çözümlediklerini göstermekle birlikte, bilişsel gelişim yönünden bir fark bulunamamıştır. Ayrıca araştırmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır (Akt.:Yağcı,1999).

Aksoy (1992) "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi" isimli çalışmasında, öğrencilerin denetim odağı ile cinsiyetleri ve yaşları arasındaki farkın anlamlı olmadığını saptamıştır.

Washington (1989), korunmaya muhtaç çocukların denetim odağı algısı ve kendine saygı duygusunu inceleyerek, psiko-sosyal gelişimleri konusundaki bilgi boşluğunu doldurmak amacıyla yaptığı çalışmada korunmaya muhtaç çocukların aileli çocuklarla kıyaslandığında daha dışsal denetimli oldukları sonucuna varmıştır.

Başal (1986), çevre büyüklüğünün 10-12 yaş çocuklarının denetim odağı algısını üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada önceki araştırmaların aksine, çocuğun sadece fiziksel çevrede edinmiş olduğu değişiklik deneyimlerinin denetim odağı algısının içte algılanmasını sağlamada yetersiz kaldığı sonucuna varmıştır.

Ulutaş (1999) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarına Devam Eden On Yaş Çocuklarının Denetim Odağı ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmada; durumluk kaygı ve denetim odağı ile sürekli kaygı ve denetim odağı arasında pozitif yönde önemli bir ilişki bulunmuştur.

Tükel ve Gök’ün (1996) “Kontrol Odağının Yaş, Anksiyete ve Depresyonla İlişkisi” adlı çalışmalarında kişilik değişkeni olarak ele alınan kontrol odağı yönelimi ilerleyen yaşla birlikte dışsallıktan içselliğe doğru bir değişim göstermiştir. Gilmor’un (1978) cinsiyet ve yaş ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasından elde edilen sonuç ise; kızların erkeklere göre daha içten denetimli oldukları ve yaş ilerledikçe içten denetimliliğe doğru bir değişimin olduğudur (Akt.:Çakar,1997).

Dönmez’e göre (1986), başarı ısrarlılık gerektirir. İsrarlılık ise büyük ölçüde elde edilecek olana verilen değere ve kişinin bu değeri elde etmede kendi beceri, çaba ve davranışlarının etkinliğine inanmasına bağlıdır. Kendi davranışlarının etkinliğine inanan kişi ise içsel denetimli olarak adlandırılmaktadır.

Kuzgun (1972), yaptığı araştırmada içten denetimlilerin dıştan denetimlilere göre daha az bağımlı, kendine yetebilen, kendini gerçekleştirmeye yönelik duygulardan haberi olan ve kabul edebilen uzlaştırıcı bir görüşe sahip oldukları sonucunu elde etmiştir. Kağıtçıbaşı (1972), yaptığı araştırmada, içten denetimli bireylerin daha bağımsız, kendine güvenen, aktif davranış eğiliminde olduklarını, dıştan denetime sahip

bireylerin ise kaderci, daha pasif davranış eğilimi içerisinde oldukları sonucuna varmıştır .

Lefcourt (1976), Phares (1976) ve Strickland (1977); denetim odağı ile başarı arasında bir ilişki bulan ilk ve en önemli araştırmalardan biri olarak, Coleman Raporu'nu göstermektedir. Coleman ve arkadaşları ABD'de beyaz olmayan çocuklar için akademik başarının ne ölçüde kendi çabalarına bağlı olduğu inancının ölçülmesi yoluyla, akademik başarılarının kestirilebileceğini göstermişlerdir (Akt.:Kalkan,1995).

Andrisani ve Nestel'in (1976) yaklaşık 3000 kişi üzerinde yaptıkları çalışma denetim odağının, mesleki başarı ile yakından ilişkisini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada içsel denetimli bireylerin iş verimlerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Bu kişilerin genellikle daha fazla güçlü yeterlilik duygusuna sahip olduklarını ve kendi kaynaklarına daha fazla güvenme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir (Akt.:Balkuvvar,1998).

Pines ve Jiulian (1972), problem çözme durumları ile karşılaştırılan içsel denetimlilerin bilgi toplama ve istemeye daha eğilimli olduklarını, dışsal denetimlilerin ise daha çok kendilerinden isteneni yerine getirmeye çalıştıklarını ortaya çıkarmışlardır (Akt.:Dönmez,1986).

Uz ve Eryılmaz (1999), 317 lise öğrencisi ile yaptıkları "Effects of Socioeconomic Status, Locus of Control, Prior Achievement, Cumulative GPA, Future Occupation and Achievement In Mathematics On Students' Attitudes Toward Physics" isimli çalışmalarında, içsel denetimli öğrencilerin bilime karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna varmışlardır.

Strickland (1972), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada iç denetimlilik ile üniversitedeki yüksek not ortalaması arasında pozitif bir ilişki bulmuştur (Akt. Baykara,1999).

1974 yılında Prociuk ve Breen tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin denetim odakları, ders çalışma alışkanlık ve tutumları ile akademik performansları incelenmiş, sonuç olarak içten denetimlilik ile etkin çalışma alışkanlık ve tutumları ile akademik performans arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Aynı araştırmacıların 1979 yılında yaptıkları araştırma sonuçlarına göre iç denetimlilerin okul başarılarının, dış denetimlilerin başarılarından daha üstün olduğu anlaşılmıştır (Akt.:Baykara, 1999).

Ross ve Taylor (1989) 267 denek üzerinde denetim odağının başarı ve cinsiyet ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, içsel denetim odağının başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

Crandall ve arkadaşlarının (1965) çocuklar için geliştirdikleri IARQ (Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire) ölçeği okullarda elde edilen notlarla denetim odağı algısı arasındaki ilişkiyi araştırmakta kullanılan önemli bir araçtır. Bu aracın kullanıldığı çalışmada içsel denetimli olarak bulgularanan çocukların okul notlarının dışsal denetimli olarak sınıflanan gruptan daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Akt.:Yağcı,1999).

Harper'ın (1983) içten denetimli öğrencilerin daha fazla yığılmalı akademik ortalamaya sahip oldukları; Crandall, Preston ve Katkovsky (1962) tarafından yapılan araştırmalarda da, içten denetimlilerin başarı testlerinden daha yüksek puan elde ettikleri bulunmuştur (Akt.:Kalkan,1995).

Nowicki ile Rountree (1973), çalışmalarında içten denetimlilik ile yüksek notlara sahip olma arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ancak denetim odağı ile zeka arasında ilişki bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Bulgular cinsiyet ve sınıf farklılıklarına göre değişmiştir. Öyle ki küçük sınıflarda okul başarısı ile denetim odağı arasında anlamlı ilişkiler bulunmazken üst sınıflarda bu ilişki saptanmış, bazı gruplarda ilişki sadece

erkek öğrencilerin matematik başarısı ile içten denetimlilik arasında anlamlılık düzeyine ulaşmıştır (Akt.:Sevim).

Korkut (1986), denetim odağı ile başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuçta; başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha içten denetimli oldukları sonucuna varmıştır. Yine öğrencilerin yaşlarıyla paralel olarak, cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha içten denetimli oldukları bu araştırmanın sonuçlarından biridir.

Gündüz (1986) “Okul başarısı ve Ortaokul 1. sınıf Öğrencilerinde Denetim Odağı” adlı çalışmasında ortaokul birinci sınıf öğrencilerinde denetim odağının cinsiyet ve başarı ile olan ilişkisini araştırmış; cinsiyetin denetim odağını etkilemediğine, içsel denetimlilerin akademik yönden daha başarılı olduklarına ilişkin bulgular elde etmiştir.

Giderer’in (1990), fen lisesine devam eden öğrencilerle normal liseye devam eden öğrencilerin denetim odağı açısından karşılaştırdığı bir araştırmada, fen lisesine devam eden öğrencilerin daha iç denetimli davranışlar içinde olduğu doğrultusunda bulgular elde etmiştir (Akt.:Kalkan, 1995).

Deryakulu (2002), 136 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttüğü “Denetim Odağı ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini Kavramayı Denetleme Türü ve Düzeyi İle İlişkisi” isimli çalışmasında, içsel denetimli öğrencilerin basılı bir öğretim materyalini dışsal denetimli öğrencilere göre anlamlı olarak daha sık denetledikleri sonucuna varmıştır.

Klein ve Keller (1990), öğrenci yeteneği, denetim odağı ve öğretimsel kontrolün performans ve güvenin motive edici sonucuna etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, denetim odağının motivasyon amacı olarak performans ve güvenle pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Lusk (1983), 130 psikoloji öğrencisi üzerinde yaptığı bir araştırmada psikoloji dersi ile ilgili sınavlarda, sınav başarısı, sınav kaygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçta her üç değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Aydın,1999).

Çelik (1985) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağının Üniversite Tercih Sıralamasına ve Başarısına Etkisi” konulu araştırma 130 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüş ve sonuç olarak iç denetimlilerin başarı düzeylerinin yüksek olduğu ve üniversite tercihlerini kendi istekleri doğrultusunda gerçekleştirdikleri, iç denetimli deneklerin başarı düzeyinin yüksek olduğu ve üniversite tercihlerinin değerlendirmeler sonunda kendi istekleri doğrultusunda yaptıkları rapor edilmiştir (Akt.:Baykara,1999).

Yağcı (1999) tarafından yapılan “Genel Liselerde Okuyan Öğrencilerin Denetim Odağı ve Güdülenme Düzeyleri ile Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)” isimli araştırmada; denetim odağı algısı puanları ile akademik başarı arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani içsel denetimlilik ile başarı arasında bir ilişki vardır, içsel denetimlilik arttıkça başarı artmaktadır.

Balkuvvar (1998) tarafından yapılan “Farklı Liselerin Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırması” isimli araştırma sonuçlarına göre; akademik başarı ve motivasyonu daha yüksek olan öğrenciler daha iç denetimli ve daha düşük kaygı düzeyine sahiptirler.

Zaleski (1988), içten denetimli mi yoksa dıştan denetimli mi daha başarılıdır? sorusuna cevap aramıştır. 731 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada içten denetimli olanların dıştan denetimli olanlara göre daha başarılı oldukları saptanmıştır (Akt.:Aydın,1999).

Raimans (1973), denetim odağı algısına ilişkin yaptığı çalışmalarda, içsel denetimlilerin dışsal denetimlilere göre kendi çevrelerini etkileyebileceklerine daha fazla güvendikleri ve akademik açıdan daha başarılı, isteklerinden kolayca vazgeçmeyen özelliklere sahip olduklarını rapor etmiştir (Akt.:Yağcı,1999).

Dağ'a (1991) göre Akademik başarı ile içsel denetimliler arasında – zeka düzeyi de kontrol edildiğinde- pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

İçsel ya da dışsal denetimli olmanın cinsiyet, yaş, zeka ve akademik başarıya bağlı olup olmadığını araştıran çalışmalarda tutarlı sonuçlar elde edilememiştir (Yeşilyaprak,1990).

Medin (1987) tarafından sınav kaygısı, denetim odağı, matematik başarı sırası arasındaki ilişki 7. ve 8. sınıf düzeyinde 95 kız ve 115 erkek, toplam 206 öğrenci üzerinde yapılmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin kaygı ve denetim odağı puanları ile öntest ve sontest arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Baykara,1999).

Kalkan (1995) tarafından yapılan "Işıklar Askeri Lisesi Öğrencilerini Denetim Odağı Algılarının Okul İçi Gelişimi ile Başarı ve Disiplin Durumları Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada Işıklar Askeri Lisesi öğrencilerinin denetim odağı algıları iç denetimliliğe yakın olduğu, disiplin puanları ile iç denetimlilik arasında belirgin bir ilişkinin olduğu ancak akademik başarı ile içsel denetim odağı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul başarısı ile denetim odağı algısına ilişkin pek çok çalışmada denetim odağı ölçümlerinin okul başarısını yordamada etkili olduğu sonucuna varılmış ise de, Katz (1967), Eiseman ve Platt (1968), Wolfe (1978) ve bazı diğer araştırmacılar denetim odağı ile akademik başarı arasında zayıf ve istatistiksel olarak anlamsız ilişkiler bulmuşlardır (Akt.Dönmez, 1984). Dohrn

(1994) ise, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde başarısızlığın iç kontrol odağı ile, başarının ise dış kontrol odağı ile ilişkili olma eğiliminde olduğunu rapor etmiştir (Akt.Küçükkaragöz,1998).

Önbilgi

Önbilgi, bireyin öğretim materyalindeki içerik ile ilgili sahip olduğu, daha eskiye dayanan akademik veya entelektüel bilgi olarak tanımlanabilir. Türkiye’de önbilgi hakkında yapılan araştırmalar önemsiz sayılabilecek kadar azdır. Yapılmış olan araştırmalarda da genelde önbilgi düzeyi analiz edilmeden, okuma-anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Sunmak (1992), Gaziantep Üniversitesi’nde yaptığı araştırma sonuçlarına dayandırarak öğrencilerin ön bilgilerinin, okuma sürecinde rol almaya cesaretlendirmek için, aktif hale getirilmesini önermektedir (Topaloğlu,1996).

İskenderoğlu’nun (1992) deneklere anket uygulayarak yaptığı araştırmadaki amacı; üniversite öğrencilerinin eğitsel geçmişi ile kendi yönetimindeki eğitime yaklaşımı arasındaki ilişki ile öğrencilerin eğitsel geçmişi ile kişisel ulaşım merkezlerine katılımları arasındaki ilişkiye odaklanmaktır. Bu araştırmada öğrencilerin eğitsel geçmişi ile tutumları arasında ilişkiye rastlanmamış, fakat öğrencilerin eğitsel geçmişi ile kişisel erişim merkezlerine katılımları arasında ilişki bulunmuştur.

Topaloğlu’nun (1996) yaptığı bir araştırma önbilgi düzeyine göre öğrencilerin edebi bir metni yorumlamalarındaki farklılıkları göstermektedir. Bunun için İngiliz Edebiyatı bölümünden iki birinci sınıf ve iki mezun denek olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; okuyucular yorum sürecinde önbilgilerini kullanmaktadırlar. Bu, beynin bir işlevi olduğundan, bireyin bunu kullanması kaçınılmazdır. Önbilgi düzeyi ne kadar artarsa, metinlerin yorumlanması da o kadar derin ve geniş olmaktadır

Sancar'ın (1992) ODTÜ'de yaptığı araştırma sonucuna göre; farklı düzeylerdeki öğrencilerin okudukları kültürel içerikli metinler ile ilgili gerçek hayattan alınma soruları cevaplamada başarılı olduklarını ancak metni değerlendirmede zorlandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kendi kültürleri ile ilgili metinleri yorumlamakta, yabancı kültürlerle ilgili metinleri yorumlamaya kıyasla daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

Yıldırım (2000) tarafından Çanakkale 18 Mart Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerine, önbilginin yazma performansı üzerine etkisini ölçmek amacıyla uygulanan araştırmanın sonucunda, önbilginin öğrencilerin yazma performanslarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

1991-1992 öğretim yılında Trabzon Anadolu Lisesi'nde matematik-I ve matematik-II derslerini alan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin daha önceki bilgileri ile matematik başarıları arasında doğru bir orantı tespit edilmiştir (Altın,1993).

Elmas'ın (1992) Bilkent Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada okuyucuların önbilgilerinin okuma sonucu metni hatırlama oranları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; önbilginin aktif olarak kullanılması, deneklerin metni hatırlama oranlarını etkilememiştir. Bu sonuç daha önceki araştırmalarla çelişmektedir. Araştırmada metinlerin karakterleri ve uzunluklarının, önbilginin etkisinden baskın olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenci Kontrolü

Shyu (1992) öğrenci kontrolünü en genel anlamıyla öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini yönetmeleri olarak tanımlar. Hannafin (1984) ise öğrenci kontrolünü daha özele inerek, öğrencilerin yolu, hızı ve sunuş şeklini seçmeleri olarak yorumlar (Akt.:Doherty,1998).

Eğitim ortamlarında öğrenme kontrolünü öğrenciye bırakma konusunda birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen hala bir belirsizlik varlığını korumaktadır. Öğrencinin eğitimin ne kadarını, ne kadar süre kontrol etmesi gerektiğini net çizgilerle belirlemek, oldukça zor görünmektedir. Ancak öğrencilerin öğrenme hızı ve stilleri konusundaki bireysel farklılıklar, kontrol olanaklarını öğrenciye bırakma konusunda çeşitli araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu gerçeğini önemle vurgulamaktadır.

Caroll'a (1963) göre; öğrenciler öğrenmeye harcadıkları zaman, ihtiyaç duydukları örnek sayısı vs. açısından birbirlerinden ayrılır ve her öğrenciye öğrenme süreci için ihtiyaç duyduğu zaman verilmelidir. Bu sorun öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Çözüm olarak, öğrencilere kendi öğrenme hızlarında ilerleme seçeneği verilmelidir. Aynı şekilde, Bloom (1976) öğrencilerin aynı sürede öğrenmediklerini ileri sürerek, öğrencilerin performansını arttırmak için öğretim sürecinde ilerleme kontrolünün öğrenciye verilmesini önermektedir (Akt.:Klein ve Keller,1990).

Eaton (1996); öğrenci kontrolü ile program kontrolünü birbirinden ayırır. Öğrenci kontrolü; öğrenciye bilgisayar destekli öğrenim boyunca öğreneceği içeriği seçme hakkı tanır. Program kontrolü dersi belirlenmiş sırada verir. Öğretmen başlangıçta öğrenciye ne kadar özgürlük vereceğine karar verip, bunu ilerleyen zamanda öğrenci geri bildirim ve katılımına göre değiştirip geliştirecek şekilde bir tutum izlemelidir.

Borsook ve Higginbotham-Wheat'e (1991) göre; öğrenciye ilerleme, sıra kontrolü gibi çeşitli aşamaların kontrolünün verilmesi, öğrencinin öğretimi kendi öğrenme stiline uydurarak, hem motivasyonu hem de öğrencinin etkililiğini artırır (Brown,1997).

Kişisel öğrenim; genelde öğrencilerin öğretimsel bileşenlerin sıra ve seçimini ve öğrenmeye harcayacakları zamanı kontrol edebilecekleri şekilde tasarlanmaktadır. Kişisel öğrenimde öğrenci istediği bölümleri geçip

istediklerini tekrar edebildiğinden ve harcadığı zamanı kendisi kontrol ettiğinden, başarı oranı da değişmektedir (Sleight,1997). Ancak kişisel öğrenmede sorumluluk artık öğretmen veya tasarımcıdan çıkıp, tamamen öğrenciye yüklenmektedir. Bu yüzden kontrolün tamamen öğrenciye verilmesi gereken durumlar, öğrencilerin önbilgilerinin olduğu ya da seviyelerinin yüksek olduğu durumlar olmalıdır. Gray (1988), kontrolü tamamen öğrenciye vermenin, “öğrencilerin kendilerini asmak için yeterli ipi temin etmek” anlamına geldiğini söylemektedir (Akt.:Brown,1997).

Hannafin ve Peck (1988), etkili bir öğrenci kontrolü için, materyalin şu şekilde yapılandırılması gerektiğini savunur:

- a. Konuların hiyerarşik sıralaması öğrencilere açık bir şekilde sunulmalıdır,
- b. Tekrarların kolayca yapılabilmesi için, bölümler arasında geçişler kolayca yapılabilmelidir,
- c. Öğrencilerin ilerlemesi kontrol edilip, tekrar edilmesi gerekliliği konusunda öğrenciler uyarılmalıdır,
- d. Her bölümün bitirilmesi için uygun optimum zaman baştan sağlanmalıdır (Akt.:Brown,1997).

Bilgisayar Destekli Eğitim, eğitim ortamlarının temel ögesi olmaya başladıktan sonra, etkileşimli çoklu ortamın kolaylıkla kullanılabilirdiği ağ temelli ortamlar da son yıllarda yaygınlaşmaya başlamıştır. Özellikle öğrenci kontrollü eğitim ortamlarının hazırlanmasında ağ temelli eğitim ortamları tasarımcıya büyük kolaylıklar sağlamaktadır. HTML tabanlı sistemlerin birçok özelliği öğrenci kontrolünün 3 temel formunu destekler. Bu 3 temel form; sıra kontrolü, öğrenme aktivitelerinin ve içeriğin kontrolü ve ilerleme hızının kontrolüdür.

Sıra (Sequence) Kontrolü :

Öğrencinin hangi konuda bilgi almak istediğini bilme yeteneği ile yakından ilgilidir. Öğrenci bazı başlıkları atlarken, bazılarını tekrar dönebilir.

Böylece öğrenci kontrolünü lineer olmayan bir tutumla sağlar. HTML ortamlarının sıra kontrolünü sağlayan özellikleri aşağıda listelenmiştir :

- Dallara ayrılmayı sağlayan bağlar (hyperlink),
- İleri, geri, tarihçe gibi ziyaret edilmiş sayfalara tekrar gitmeyi sağlayan ilerleme tuşları.
- Beğenilen sayfaları “favorilere” eklemek suretiyle istenilen anlarda geri getirebilmesi.

Öğrenme Aktivitelerinin ve İçeriğin Kontrolü :

Öğrencilerin istedikleri konuları derinlemesine incelemesini, istemediklerini okumadan geçmelerini sağlar. Belirlenen konularda öğrencilere aktivite, örnek ve soru seçenekleri sunulur. Ayrıca ağdan erişilebilecek kaynakların da listesi konulabilir.

İlerleme Hızının Kontrolü :

Geleneksel eğitimde öğrenciler öğretmenin hızına uymak mecburiyetindedir. Öğrenci kontrolünde ilerleme hızı ise öğrencinin rahatlığına göre ayarlanabilmektedir. İlerleme hızının kontrolü ile ayrıca ara verme ve istenilen zamanda tekrar kalınan yerden devam edebilme seçeneği de mevcuttur. HTML tabanlı sistemlerin her zaman her yerden erişilebilmesi de diğer bir avantaj olmaktadır.

Öğrenciler eğitim ortamlarında basılı materyal kullanırken de kontrol kendilerindedir ama bilgisayar temelli öğrenme ortamlarında kontrolün yanı sıra, etkileşim de oldukça önemli bir bileşendir. Bu tip ortamlarda etkileşim; içerik kontrolü, sıra kontrolü, ilerleme hızı, görüntü ve geri bildirim kontrolü ile sağlanabilir. Arka plan ayarları ve metin yoğunluğu kontrolleri ile içerik sunum stratejileri de öğrenci kontrolüne bırakılabilir (Eaton,1996). Ayrıca öğrenciler arası etkileşim de sohbet ve forum gibi modüllerle desteklenebilir.

Öğrenci Kontrolü ile Denetim Odağı arasında hassas bir ilişki vardır. Uzaktan eğitim dersleri içten denetimli öğrencilere yeterince özgürlük sağlarken, dışsal denetimli öğrencileri de yeterince motive etmelidir (Lynch,1997).

Hannafin (1984) öğretimde dışsal denetim odağını; tasarımcı tarafından önceden belirlenmiş yolu, öğrencilerin aksi yönü denemeden takip etmeleri olarak tanımlar. İçsel denetim odağında ise; bireyler yollarını, hızlarını ve öğretimi tasarımcının sunduğu seçenekler doğrultusunda kendileri kontrol eder. Farklı öğretim materyalinde farklı seviyede kontrolü olan öğrenciler, farklı başarı düzeyleri elde ederken öğrenci kontrolü stratejilerinin kullanımını öğrenci yaş ve becerileri etkiler. Daha yaşlı ve yetenekli öğrenciler, daha etkili ve doğru öğrenirler.

Her eğitim sisteminde olduğu gibi, öğrenci kontrollü eğitimde de başarısız öğrenciler olabilecektir. Ama öğretimsel tasarımın amacı bu oranı en aza indirmektedir. İçsel ve dışsal denetimli öğrencilere denetim odağını sağlama konusu oldukça zordur ve bu denemeler ve her uzaktan eğitim sistemindeki geri bildirimler ile zaman içerisinde sağlanabilecektir (Lynch,1997).

Gill (1994), yaptığı bir çalışmada, otomatik geri bildirim, konu ile ilgili önemli başlıkları içeren sorular ve zorunlu alıştırmalar ile program kontrolü sağlamıştır ve önemli miktardaki bu program kontrolüne öğrenciler tarafından direniş gösterilmediğini belirtmiştir. Bilgisayar destekli eğitim ortamında, öğrencilerin bu kontrolden memnun kaldıkları ve genel itibariyle yüksek seviyeli tatmin sağladıkları sonucuna varmıştır.

Friend ve Cole (1990), öğrenci kontrolünün; kullanıcı yaşı, kullanılan materyal tipi, verilen kontrol olanakları, öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlığı ve ön bilgi düzeylerinden etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Bilgisayar

kullanımına aşına olan öğrencilere daha fazla kontrol olanağı verilebileceğini ileri sürmüşlerdir (Akt.:Brown,1997).

Lee ve Wong (1989) öğrenci kontrolü olduğunda, öğrencilerin daha fazla örnek çözdüğünü ve daha aktif olduğunu, fakat son testlerde program kontrolündeki öğrencilere kıyasla daha başarısız oldukları sonucuna varmışlardır (Akt.: Schulmeister,2001).

Perlmuler ve Montly (1977), kontrolün öğrenciye bırakılmasının motivasyon ve performansı arttıracığı sonucuna ulaşmışlardır. Carrier (1984) ise, kontrolün performansı arttıracığı yönündeki teoriyi destekleyen az sayıda araştırma bulgusu olduğunu, bunun yeterli olmadığını savunmaktadır. Yine Carrier ve Snow (1980), hangi tip öğrencilere kontrol verilmesi gerektiğinin, ve nelerin kontrol edilebilir olması gerektiğinin belirlenmesi için daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir (Akt.:Klein ve Keller, 1990).

Milheim (1990) fotoğrafçılık üzerine interaktif video alıştırmalarında öğrenci kontrolünün ve bağımsız ilerlemenin etkilerini incelemiş ve ilerleme konusundaki öğrenci kontrolünün öğrenme amaçlarına ulaşmada önemli bir etkisi olduğunu belirlemiştir (Akt.:Schulmeister,2001).

Gray (1988), konuların sıra kontrolünün öğrenciye bırakılmasının anlama üzerindeki etkisinin pozitif olduğu sonucuna varırken, hatırlamaya ise bir etkisi olmadığını bulmuştur (Akt.:Brown,1997).

Hicken, Sullivan ve diğerleri (1992) öğrenci ve program kontrolünün etkilerini ölçmek amacıyla program kontrolündeki öğrencilere istemedikleri alıştırmaları geçme, öğrenci kontrolündekilere ise fazladan alıştırmalar yapabilme imkanı vermiştir. Sonuçta birinci durumun, diğerinden daha fazla başarı getirdiğini belirtmiştir (Akt.:Schulmeister,2001).

Öğrenci kontrolü ve öğrencilerin bilişsel seviyelerini kıyaslayan da birçok araştırma yapılmıştır. Gallegos (1968) düşük seviyeli öğrencilerin dışsal kontrole ihtiyaç duyduklarını belirtirken, Campbell (1964) ve Snow (1990), yüksek seviyeli öğrencilerin öğretimi kontrol ettiklerinde daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Carrier, Davidson ve Williams da (1985) öğretimde öğrenciye kontrolün verildiği durumlarda, yetenek ve performans arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır (Akt.:Klein ve Keller, 1990).

Chung ve Reigeluth (1992), öğrenci kontrollü ortamlardaki başarısızlığın muhtemel nedenini, düşük seviyeli öğrencilerin kontrol olanaklarında gerekli kontrolü seçecek yetenek, beceri ve motivasyon eksikleri ile açıklamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci kontrollü ortamları tasarlamada daha iyi rehberlere ihtiyaçları olduğunu ileri sürmektedirler.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlar verilmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin ön bilgi ve denetim odağı profilleri, deneklerin genel kontrol tercihleri, kontrol tercihlerinin ön bilgi düzeyi ve denetim odağı değişkenlerine göre çözümlenmesi konuları üzerinde durulmaktadır.

Denek Profili

Denetim odağı ölçeğinde yer alan sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak; deneklerin denetim odağı türlerine göre dağılımı Çizelge 3'te verilmektedir.

Çizelge 3. Deneklerin denetim odaklarına göre dağılımları

Odak	Sayı	%
İç	5	14,7
Orta	24	70,6
Dış	5	14,7
N=34		

Çizelge 4. Deneklerin ön bilgi düzeylerine göre dağılımları

Düzyey	Sayı	%
Düşük	11	32,4
Orta	12	35,3
Yüksek	11	32,4
N=34		

Deneklerin çoğunun orta denetimli olarak nitelenebileceği, geri kalanların ise eşit düzeyde iç ve dış denetimli oldukları görülmektedir. Bu bulgu öğretim uygulamalarında "iç denetimli" ve "dış denetimli" şeklindeki ikili sınıflama yerine bu araştırmada olduğu gibi, üçlü bir sınıflamanın temel alınması gereğini akla getirmektedir.

Çizelge 4'te, deneklerin önbilgi düzeylerine göre dağılımlarını gösteren verilere göre her bir önbilgi düzeyinde yaklaşık aynı sayıda denek bulunmaktadır.

Kontrol Düzeyi ve Biçiminin Genel Görünümü

Çizelge 5'teki verilerden anlaşılacağı gibi öğrencilerin nerede ise tamamına yakını, öğretim materyalinde sunulan kontrol araçlarından herhangi birisini, en az bir kez kullanmıştır. Hiçbir kontrol aracını kullanmayan öğrenci sayısı 1'dir.

Çizelge 5. Kontrol araçlarının kullanılma düzeyleri ile ilgili özet veriler

KONTROL ÖGESİ	KULLANICI		KULLANILMA SIKLIĞI			
	Sayı	%	Min	Max	f	\bar{X}
Soru	28	82,35	0	49	445	13,09
Örnek	26	76,47	0	11	131	3,85
İçerik sırası	23	67,65	0	8	74	2,18
Görünüm	13	38,24	0	2	17	0,50
Denetim	11	32,35	0	3	16	0,47
GENEL	33	97,05	0	64	683	20,09

N=34

Sisteme girişte öğretimsel sürecin kendi kontrollerinde ya da bilgisayarın kontrolünde olması yönündeki tercihini, 11 (%32,35) denek sonradan en az bir kez değiştirmiştir. 28 (82,35) denek en az bir tane soru çözmek isterken, 26 (76,47) denek en az bir tane örnek görmek istemiştir. Materyalin renk, yazı fontu gibi sunuş özelliklerini değiştirmeyi deneklerin 13'ü (38,24) kullanırken, konu akışında değişiklik yapan denek sayısı 23'tür (67,65). Deneklerin yarıdan fazlasının kullandıkları kontrol araçları sırasıyla soru cevaplama, örnek görme, konu akışını değiştirmedir. Ez az kullanılan kontrol aracı materyalin kontrolüne ilişkin tercihleri ve ekran görünümünü değiştirmedir.

Bu bulgular; önbilgi düzeyi ve denetim odağına bakılmaksızın, deneklerin kendilerine sunulan kontrol araçlarını yaygın olarak kullandıkları;

daha çok okuduklarını anlayıp-anlamadıklarını kontrol etme, daha iyi anlama ve içerik sırası ile ilgili kontrol araçlarını kullanmaya önem verdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bir (1) deneğin hiçbir kontrol aracını kullanmama şeklindeki davranışı ise, bir istisna olarak görülebilir. Bazı denekler, kontrol araçlarından bir kısmını hiç kullanmamışlardır. Çok basit bir yorumla, deneklerin kontrol araçlarını kullanma konusunda seçici davrandıklarını, eğer bu bir eğilimse; öğrenciye sunulan kimi kontrol araçlarının hiç kullanılmayabileceği, bir olasılık olarak görünmektedir.

Çizelge 6.Deneklerin soru cevaplama sıklıklarına göre dağılımı

Soru Sayısı	Sayı	%	Σ%
0	6	17,65	17,65
1-10	8	23,53	41,18
11-20	15	44,12	85,30
21-30	3	8,82	94,12
31-40	1	2,94	97,06
41-50	1	2,94	100,0
Toplam	34	100,00	

N= 34

Çizelge 6'daki verilerden de anlaşılacağı gibi, deneklerden 6'sı hiç soru cevaplamamış; soru cevaplayanlar en az 1, en çok 49 soru kullanmışlardır. Deneklerin yarıya yakını 11 ila 20 arasında soru cevaplamıştır. Soru cevaplamanın en çok kullanılan kontrol aracı olduğu dikkate alınır, deneklerin bu konudaki eğilimleri önemlidir. Deneklerin yaklaşık % 68'i, 1-20 arasında soru cevaplamışlardır. Bu eğilim, genelde bir öğretim materyalinde, öğrencilerin kendilerini test etmelerine yarayacak, yeteri kadar soru görme ihtiyacı içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Kullanılan örnek sayıları ile ilgili Çizelge 7'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi; her dört öğrenciden yaklaşık biri, hiç örnek kullanmamıştır. Örnek görmek isteyen deneklerin kullandığı örnek sayısı 1 ila 11 arasında değişmektedir. Deneklerin 16'sı (%47,06) 1-5 örnek, 9'u (%26,47) 6-10 örnek görmek isterken, bir denek 10'dan fazla örnek görmek istemiştir.

Çizelge 7. Deneklerin örnek görme sıklıklarına göre dağılımı

Örnek Sayısı	Sayı	%	Σ%
0	8	23,53	23,53
1-5	16	47,06	70,59
6-10	9	26,47	97,06
11 ve üstü	1	2,94	100,0
Toplam	34	100,00	

Deneklerin konu akışını değiştirme ile ilgili davranışlarını özetleyen veriler Çizelge 8'de verilmiştir. Çizelgedeki verilere göre deneklerin 11'i (% 32,4) konu akışını değiştirmeden, bilgisayarın sunduğu sıra ile izlemiştir. Ortalama her 5 denekten 1'i konu akışını 1 kez değiştirmiştir. Konu akışını değiştiren deneklerin, yaptıkları değişiklik sayısı 1 ila 8 arasında değişmiştir.

Çizelge 8. Deneklerin konu akışını değiştirme sıklıklarına göre dağılımı

Değiştirme Sayısı	Sayı	%	Σ%
0	11	32,4	32,4
1	7	20,6	52,9
2	3	8,8	61,8
3	5	14,7	76,5
4	3	8,8	85,3
6	2	5,9	91,2
7	2	5,9	97,1
8	1	2,9	100,0
Toplam	34	100,0	

Çizelge 9. Deneklerin görsel düzenleme yapma sıklıklarına göre dağılımı

Düzenleme Sayısı	Sayı	%	Σ%
0	21	61,8	61,8
1	9	26,5	88,2
2	4	11,8	100,0
Toplam	34	100,0	

Deneklerin ekran görünümünü değiştirme sıklıkları ile ilgili veriler Çizelge 9'da verilmiştir. Verilerin incelenmesinden, renk ve font gibi görsel özelliklerini değiştirme biçimindeki kontrol aracını çok kullanmadıkları

anlaşılmaktadır. Deneklerin yarısından fazlası, ekran görünümü ile ilgili kontrol olanağını hiç kullanmamıştır.

Çizelge 10. Deneklerin denetim değiştirme sıklıklarına göre dağılımı

Değiştirme Sayısı	Sayı	%	$\Sigma\%$
0	23	67,6	67,6
1	7	20,6	88,2
2	3	8,8	97,1
3	1	2,9	100,0
Toplam	34	100,0	

Kullanılan öğretim materyalinin bilgisayar tarafından mı yoksa öğrencinin kendisi tarafından mı kontrol edilmesi istendiğine ilişkin ilk tercihini, deneklerin 23'ü (67,6) sonradan hiç değiştirmemiştir.

Önbilginin Kontrol Düzeyine Etkisi

Deneklerin kontrol araçlarını kullanma düzeylerinin, önbilgi düzeylerine göre farklılaşp-farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Kontrol öğelerini kullanma düzeylerinin önbilgi düzeylerine göre karşılaştırılması

ÖNBİLGİ DÜZEYİ	N	ORTALAMA SIRASI	\bar{X}	χ	p
Düşük	11	19,27	21,55	,897	,639
Orta	12	17,88	19,08		
Yüksek	11	15,32	19,73		

Çizelge 11'deki verilerin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, öğretim materyalindeki bütün kontrol araçlarını kullanma düzeyleri, deneklerin önbilgi düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Düşük, orta ve yüksek önbilgi düzeyindeki deneklerin, kontrol araçlarını kullanma sıklıkları arasında gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı değildir.

Denetim Odağının Kontrol Düzeyine Etkisi

Kontrol araçlarını kullanma düzeylerinin denetim odağı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin, Çizelge 12'de verilen Kruskal Wallis testi sonuçları .05 düzeyinde anlamlı değildir.

Çizelge 12.Kontrol öğelerini kullanma düzeylerinin denetim odaklarına göre karşılaştırılması

DENETİM ODAĞI	N	ORTALAMA SIRASI	\bar{X}	χ	P
İç	5	20,80	27,00	,657	,720
Orta	24	17,02	18,54		
Dış	5	16,50	20,60		

Tüm kontrol araçları itibariyle, bu araçları kullanma düzeyinin denetim odağına göre farklılaşmadığı görülmektedir. İç, orta ve dış denetimli deneklerin kontrol araçlarını kullanma düzeyleri arasında fark yoktur.

Önbilginin Kontrol Biçimine Etkisi

Deneklerin kontrol araçlarını kullanma biçimlerinin, ön bilgi düzeylerine göre değişip değişmediği Kruskal Wallis testi ile sınanmıştır.

Çizelge 13.Kontrol öğelerini kullanma biçimlerinin ön bilgi düzeylerine göre karşılaştırılması

KONTROL ÖGESİ	ÖNBİLGİ DÜZEYİ	N	ORTALAMA SIRASI	\bar{X}	χ	p
Denetim	Düşük	11	18,55	,36	,263	,877
	Orta	12	17,00	,33		
	Yüksek	11	17,00	,27		
Soru	Düşük	11	18,36	,73	,167	,920
	Orta	12	17,50	,92		
	Yüksek	11	16,64	,82		
Örnek	Düşük	11	17,59	,82	2,019	,364
	Orta	12	20,25	,75		
	Yüksek	11	14,41	,73		
Görünüm	Düşük	11	20,36	,55	2,231	,328
	Orta	12	17,25	,42		
	Yüksek	11	14,91	,18		
İçerik sırası	Düşük	11	14,68	,45	2,080	,354
	Orta	12	17,21	,75		
	Yüksek	11	20,64	,82		

Çizelge 13'deki verilerin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, hiçbir kontrol aracı için; önbilgi düzeyleri düşük, orta ve yüksek deneklerin kontrol biçimleri arasında gözlenen farklardan hiçbiri, .05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu bulgu, önbilgi düzeyinin kontrol biçimi üzerinde etkisi olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Denetim Odağının Kontrol Biçimine Etkisi

Deneklerin kontrol araçlarını kullanma biçiminin denetim odağı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin veriler Çizelge 14'te verilmiştir. Çizelgedeki verilerin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, hiçbir kontrol aracı için; deneklerin kontrol biçimleri, onların denetim odaklarına göre farklılaşmamaktadır. Gözlenen farklardan hiç birisi .05 düzeyinde anlamlı değildir.

Çizelge 14.Kontrol öğelerini kullanma biçiminin denetim odağı değişkenine göre karşılaştırılması

KONTROL ÖGESİ	DENETİM ODAĞI	N	ORTALAMA SIRASI	\bar{X}	χ	p
Denetim	İç	5	16,00	0,40	,875	,646
	Orta	24	18,33	0,54		
	Dış	5	15,00	0,20		
Soru	İç	5	19,80	19,80	,315	,854
	Orta	24	17,10	11,380		
	Dış	5	17,10	14,60		
Örnek	İç	5	21,40	5,00	1,650	,438
	Orta	24	17,54	3,92		
	Dış	5	13,40	2,40		
Görünüm	İç	5	14,00	0,20	1,072	,585
	Orta	24	18,33	0,58		
	Dış	5	17,00	0,40		
İçerik sırası	İç	5	14,50	1,60	,620	,734
	Orta	24	17,81	2,13		
	Dış	5	19,00	3,00		

Deneklerin kontrol araçlarından yararlanma biçimlerine ilişkin genel verilerle, Çizelge 11, 12, 13 ve 14'teki veriler bir arada; deneklerin, öğretim materyalinde bulunan kontrol araçlarını kullanma düzeylerinin oldukça

yüksek olduğunu; okuduklarını ya da öğrendiklerini test etmeye, örnek görerek genelleme yapmaya, içeriği kendi ihtiyaçlarına uyarlamaya yönelik kontrol araçlarını daha çok tercih ettiklerini; gerek kontrol düzeyinin, gerekse kontrol biçimlerinin, önbilgi düzeyi ve denetim odağına göre değişmediğini göstermiştir.



BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özet

Ağ temelli öğrenme ortamında, öğrencilerin önbilgi düzeyi ve denetim odaklarının, öğretim materyali üzerinde kontrol sağlamaları için kendilerine sunulan kontrol araçlarından yararlanma tercihleri üzerinde etkili olup-olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, 3X3'lük faktöryel desene uygun olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin önbilgi düzeyi bir başarı testi ile, denetim odakları Rotter'ın İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ile, kontrol araçlarından yararlanma sıklıkları ise bir veritabanının tuttuğu kayıtlarla belirlenmiştir. Denetim odağının iç, orta ve dış, önbilgi düzeyinin ise düşük, orta ve yüksek olmak üzere üçer düzeyi bulunmaktadır.

Araştırmada genel olarak deneklerin kontrol araçlarının tümünü kullanma sıklıkları kullanma düzeyinin, kullanma düzeyinin kontrol araçlarına dağılımı ise kontrol biçiminin göstergesi olarak alınmıştır. Denek grubunun bütünü itibariyle kontrol düzeyi ve kontrol biçimi betimsel istatistiklerle çözümlenirken, kontrol biçimlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp, farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi ile .05 düzeyinde çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırma bulgularının yorumlanması ile ulaşılan sonuçlar kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Araştırmaya katılan deneklerin büyük bir çoğunluğunun (%70,6) orta denetim odağında yığıldıkları gözlenmiştir. Bu bulgu, öğretim uygulamalarında iç-dış şeklindeki denetim odağı sınıflaması yerine, iç-dış-orta şeklindeki üçlü sınıflamanın kullanımının daha gerçekçi olabileceğine ilişkin bir ipucu olarak yorumlanmıştır.

2. Deneklerin tamamına yakını, kendilerine sunulan kontrol araçlarını kullanmışlardır. Kontrol araçlarının hiç birini hiç kullanmayan denek sayısı istisna niteliği göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin bir öğretim materyalinde kendilerine sunulan kontrol araçlarını kullanma isteklerinin göstergesi olarak yorumlanmıştır.

3. Deneklerin kullandıkları kontrol araçları sırası ile soru cevaplama (%82), örnek görme (%76), içerik sırasını değiştirme (%68), ekran görünümünü değiştirme (%38) ve materyal denetimi (%32) ile ilgilidir. Bu bulgunun aynı zamanda, bir öğretim materyalinde öğrencilerin genel olarak ne tür kontrol araçlarından yararlanmaya öncelik verdiklerini de ortaya koyduğu kabul edilmiştir. Çok kullanılan üç tercihin daha çok “anlama” ve “düzenleme” çabası ile ilgili olduğu izlenimi edinilmektedir.

4. Gerek bazı kontrol araçlarının kimi denekler tarafından hiç kullanılmaması, gerekse kontrol araçlarının kullanım sıklıklarının farklılığı, öğrencilerin kontrol araçlarından yararlanma konusunda seçici davrandıklarının göstergesi olarak yorumlanmıştır.

5. Deneklerin soru cevaplama şeklindeki kontrol aracını kullanma düzeyleri, öğrencilerin öğrenme süreci içinde ihtiyaç duydukları soru miktarı hakkında ipuçları sağlar nitelikte bulunmuştur. Buna göre kimi öğrencilerin yaklaşık 1/5'inin soru cevaplama gerektirmeyeceği, yaklaşık yarısının 1-10, yarıdan fazlasının ise 1-20 arasında soru cevaplamak isteyebileceği belirlenmiştir. Bu oranlar koşullara göre değişebilir olmakla birlikte; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun materyal içinde, kendi öğrenmelerini değerlendirmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

6. Deneklerin yaklaşık dörtte biri hiç örnek görme ihtiyacı duymazken, büyük bir çoğunluğu (%73.53) 1-10 arasında örnek inceleme ihtiyacı duymuştur. Bu bulgu öğrencilerin büyük çoğunluğu için çok sayıda örnek görmenin, önemsenen bir ihtiyaç olabileceğini düşündürmektedir.

7. Deneklerin yaklaşık ¼'ü, içeriğin sırasını 1-8 kez değiştirmiştir. Bu değişikliğin çeşitli nedenleri olabilir. Önemli olan, öğrencilerin konu akışını değiştirme gereksinimini geniş ölçüde hissetmeleridir.

8. Ekran görünümünü değiştirme gereksinimi deneklerin %38'i tarafından 1-2 kez denenmiştir. Yarıdan fazlası ise bu kontrol aracını hiç kullanmamıştır.

9. Deneklerin en az kullandıkları kontrol aracı, materyalin denetimine ilişkindir. Bilgisayar ve kendi kontrollerine ilişkin ilk tercihlerini deneklerin büyük çoğunluğu (%67,6) sonradan değiştirmemiştir. Bu bir kararlılık göstergesi olabilir. Buna karşılık ilk tercihlerini sadece bir kez değiştiren deneklerin (%20,6) davranışları, ilk tercihten pişmanlık duyma anlamına gelebilir. İlk tercihini 2-3 kez değiştiren deneklerin (%11,7) durumu ise bir kararsızlık göstergesi sayılabilir.

10.Ön bilgi düzeyinin kontrol tercihlerini etkilediği yönünde, ilgili literatürde var olan görüş, bu araştırmanın bulguları tarafından doğrulanmamıştır.

11.Denetim odağının kontrol tercihlerini etkileyebileceği şeklindeki bulgu da, araştırmanın bulguları tarafından doğrulanmamıştır.

12.Son iki bulgu öğrencilerin kontrol tercihlerinin genel olarak ön bilgi düzeyi ve denetim odağından bağımsız bir şekilde işlediği şeklinde yorumlanmıştır. Bu bulgular, ilgili literatürde varolan çelişkiyi gidermeye yetmemektedir.

Öneriler

1. Deneklerin kontrol araçlarını kullanmalarındaki yaygınlık, ağ temelli öğretim materyallerinde öğrenciye, kontrol tercihleri sağlama gereksiniminin önemli bir göstergesidir. Hazırlanacak ağ temelli öğretim materyallerinde

öğrenciye, kendi öğrenmesini kontrol ettiği hissi verecek yeteri kadar kontrol aracına yer verilmesi gereklilikten öte bir zorunluluk olarak vurgulanmaktadır. Çünkü bu tür araçlar öğrencilerin nerede ise tamamı tarafından kullanılmaktadır.

2. Ağ temelli öğretim materyallerinde özellikle öğrencilerin kendi öğrenmelerinin yeterli olup-olmadığını görmelerine yarayacak alıştırmaya sorularına, okudukları bilgiyi genellemelerine yarayacak yeteri kadar örneğe, konu akışını kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre değiştirebilme olanağına yer verilmesi önerilebilir.

3. Denetim odağı ve ön bilgi düzeyinin öğrenci kontrolünün tür ve düzeyini yordamada bir ölçüt olarak kullanılmasının yararlı olup-olmadığına kuşku ile yaklaşılmalıdır. Öğretim materyallerinin tasarımında, en azından herhangi bir denetim odağı türünün, öğrencilerin daha az kontrole ihtiyaç duymalarına neden olabileceği varsayımından kaçınılmalıdır.

4. Bu araştırmanın özellikle denetim odağının kontrol araçlarından yararlanmayı etkilemediği şeklindeki bulgusu ile çelişen bulgular sunan araştırmaların bir kısmının öğrenci ve öğretmen görüşüne dayalı, bir kısmının da az sayıda kontrol aracı kullanılarak gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Bu araştırmada ise öğrenci tepkileri anında ve doğrudan kaydedilmiştir. Bu fark önemlidir. Bu bağlamda, ilgili araştırmaların bulguları arasındaki çelişkilerin, çelişen araştırmaların deney koşulları ve desenleri ile birlikte değerlendirilmesinde yarar görülmektedir.

5. Öğrencilerin orta denetim odağında yığıldıklarını ortaya koyan bulgudan hareketle, benzer araştırmalarda denetim odağı değişkeninin ikili sınıflamasının kullanılmasından kaçınılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Akpınar, Y. (1998). *Bir uzaktan eğitim yazılım mimarisi ve öğrenci destek sistemi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Aksoy, A.B. (1993). *Lise son sınıf öğrencilerinin özsaygı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Aleven, V., Koedinger, K.R.(2000). Limitations of student control: do students know when they need help?". *Proceedings of the 5th International Conference on Intelligent Tutoring Systems*.292-303. Berlin.

Alkan, C. (1987). *Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Altın, T. (1993). *Önbilgi, ilgi ve çalışmanın öğrenci başarısına etkileri ve Trabzon Anadolu Lisesi'ne özel okuldan gelen öğrencilerin durumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Andrisani, P.J., Nestel, G. (1976). Internal-external control as contributor to and outcome of work experience. *Journal of Applied Psychology*, 61, 156-165.

Aydın, Ö. (1999). *Denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Balkuvvar, N.G. (1998). *Farklı liselerin öğrencilerinin denetim odağı ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Başal, H.A. (1983). *Çevre büyüklüğü ve 10-12 yaş ilkokul çocuklarında denetim odağı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baykara, K. (1999). *İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.

Borsook, T.K., Higgenbotham-Wheat, N. (1991). Interactivity: what is it and what can it do for computer-based instruction?. *Educational Technology*, 10(31), 11-17.

Brown, A. (1997). Properties of an effective online course. *Australian Journal of Educational Technology*, 13(2), 115-126.

Burton, R.R., Brown, J.S. (1982). *An investigation of computer coaching for informal learning activities*. New York: Academic Press.

Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Board*, 64, 723-733.

Chung, J., Reigeluth, C.M. (1992). Instructional prescriptions for learner control. *Educational Technology*, 32(10), 14-20.

Cihangir, S., Haktanır, G. (2000). On yaşındaki çocukların denetim odakları ile özsaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2000:1-2(33).

Crandall, V.C., Katkovsky, W., Crandall, V.J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcement in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.

Çağıltay, K., Özden, Y. (1996). Preparing courseware by www – A case study in METU distance learning via internet. *Türkiye I. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler*. Ankara.

Çakar, M. (1997). *Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Dağ, İ. (1991). Rotter'ın iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliliği. *Psikoloji Dergisi*, 1991:7(26).

Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2002:22.

Doherty, P.B. (1998). Learner control in asynchronous learning environments. *ALN Magazine* 1998, volume 2, Issue 2.

Dönmez, A. (1983). Denetim odağı ve çevre büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1983:1(16).

Dönmez, A. (1984). Belirli toplumsal durumların algılanmasında denetim odağının etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1984:1-2(17).

Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1986:1-2(19).

Eaton, M.R. (1996). *Interactive features of an HTML tutorial in a distance learning program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fort Lauderdale : Nova Southeastern University, Florida.

Eisele, J.E., Eisele, M.E. (1994). Eğitim teknolojisi: Programa destek bir planlama ve kaynak klavuz. Çev.:C.Alkan, Eskişehir: ETAM A.Ş.

Elliott, J.G. (1997). Locus of control, personal control, and the counselling of children with learning and/or behaviour problems. *British Journal of Guidance & Counselling*, Feb97, Vol.25 Issue 1, p27, 20p.

Ergün, M. (1998). İnternet destekli eğitim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:1, 1998.

Gill, B. (1994). Learning styles, locus of control and courseware design". *A felsöoktatas fejleszteset szolgalo kutatasok, Budapest, Felsöoktatasi Koordinacios Iroda*, 1994, pp.83,94.

Gündüz, Z. (1986). *Okul başarısı ve ortaokul birinci sınıf öğrencilerinde denetim odağı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hannafin, M.J. (1984). Guidelines for using locus of instructional control in the design of computer-assisted instruction. *Journal of Instructional Development*, 7(3), 6-10.

Heinich, R. Molenda, M., Russell, J., Smaldino, S. (1996). *Instructional media and technologies for learning*. New York: McMillan.

Hızal, A. (1984). Eğitim teknolojisi uygulama yöntemi: Bilgisayarla kendi kendine öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1984:1-2(17).

Horton, W. (2000). *Designing web-based training*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

İpek, I. (2001). *Bilgisayarla öğretim*. Ankara: Tıp Teknik Yayınları.

İskenderoğlu, Z. (1992). *The relation between Turkish university EFL students' educational and social background and their attitude toward self-directed learning and their attendance at self-access centers*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.

Jonassen, D.H. (2001). The handbook of research for educational communications and technology. *Association for Educational Communications and Technology*.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1972). *Sosyal değişimin psikolojik boyutları: İzmir lise öğrencileri üzerinde bir inceleme*. Ankara: Sosyal Bilimler Derneği Yay., 1972, A-5.

Kalkan, E. (1995). *Işıklar Askeri Lisesi öğrencilerinin denetim odağı algılarının okul içi gelişimi ile başarı ve disiplin durumları açısından değerlendirmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Klein, J.D., Keller, J.M. (1990). Influence of student ability, locus of control and type of instructional control on performance and confidence. *Journal of Educational Research*, 83(3), 140-46.

Korkut, F. (1986). *İlkokul öğrencilerinin kendilerine ve ailelerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kuzgun, Y. (1972). *Ana-baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi*. Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Küçükkaragöz, H. (1998). *İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerinin kontrol odağının oluşumuna etkileri*. Doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Lefcourt, H.M. (1976). *Locus of control: a review of theory and research*. New York: Erlbaum.

Lynch, E.J. (1997). Learner control and locus of control: A delicate balance. <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/emc703old97/spring97/6/lynch6.htm> adresinden 12.12.2002 tarihinde ulaşıldı.

Marsh, K.L., Weary, G. (1995). *Illusion of control*. Oxford: Blackwell.

Martinez, M., Bunderson, C.V. (2000). Foundations for personalized web learning environments. *ALN Magazine*, 4(2).

Means, J. (2000). The social learning theory of Julian B. Rotter. Negative mood regulation research.

<http://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm> adresinden 25 Kasım 2002 tarihinde ulaşıldı.

Naidu, S. (1995). Definitions of instructional control in learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 1995, 11(1), 12-19.

Numanođlu, G. (1997). Bilgisayar teknolojisinin eğitimde kullanılmasında temel politika ve stratejiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 1997:30(1).

Nunn, G.D., Parrish, T.S. (1992). The psychological characteristics of at-risk high school students. *Adolescence*, 27(106),435-441.

Onay,Z., Yalabık,N. (1998). *Bir üniversitede internet üzerinden asenkron öğrenme için yapılanma modeli*. Ankara: Orta Dođu Teknik Üniversitesi.

Özdil,B. , Çelik, A. (2000). *İnternete dayalı uzaktan eğitim*. Ankara: Türk Silahlı Kuvvetleri.

Phares, E.J. (1976). *Locus of control in personality*. New Jersey: General Learning Press.

Ross, M.W., Taylor, M.C. (1989). The relationship between locus of control and academic level and sex of secondary students. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 315-322.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.

Sancar, M. (1992). *The effect of the cultural content on reading comprehension*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Dođu Teknik Üniversitesi.

Schulmeister, R. (2001). Hypermedia learning systems. <http://www.izhd.uni-hamburg.de/paginae/Book/Ch5/Control.html> adresinden 25.12.2002 tarihinde ulaşılmıştır.

Sevim, C. Üniversite öğrencilerinde denetim odağı ile cinsiyet arasındaki ilişki. www.geocities.com/ardahukukburosulocus.doc adresinden 25.02.2002 tarihinde ulaşılmıştır.

Shyu, H.Y., Brown, S.W. (1992). Learner control versus program control in interactive videodisc instruction. What are the effects in procedural learning?. *International Journal of Instructional Media*, 19(2), 85-95.

Sims, R., Hedberg. J. (1996). Dimensions of learner control: A reappraisal for interactive multimedia instruction. *Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference 1995 (ASCILITE95)*.

Sleight, D.A. (1997). Use of embedded performance support tools and its relationship to the effectiveness and acceptability of practice in web-based instruction". <http://www.msu.edu/~sleightd/practice.html> adresinden 10.12.2002 tarihinde ulaşılmıştır.

Snow, R. E. (1980). Aptitude, learner control and adaptive instruction. *Educational Psychologist*, 15(3), 151-158.

Strickland, B.R. (1977). *Internal-external control of reinforcement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Topaloğlu, Ş. (1996). The contribution of background knowledge to L2 text-comprehension. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.

Tükel, R., Gök, Ş. (1996). Kontrol odağının yaş, anksiyete ve depresyon ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 7(1), 11-16.

Ulutaş, İ. (1999). *İlköğretim okullarına devam eden on yaş çocuklarının denetim odağı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Uz, H., Eryılmaz, A. (1999). Effects of socioeconomic status, locus of control, prior achievement, cumulative GPA, future occupation and achievement in mathematics on students' attitudes toward physics". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1999:16-17.

Washington, G. (1989). 10-12 yaş grubu korunmaya muhtaç yuva çocuklarında denetim odağı algısı ve kendine saygı duygusu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Wise, M. (1999). Locus of control in our daily lives. *Advanced Social Psychology*. Miami.

Yağcı, F. (1999). *Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öğrenci seçme sınavı (ÖSS) başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler*. Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Yeşilyaprak, B. (1990). Denetim odağının belirleyicileri ve değişimine ilişkin araştırmalar: Bir eleştirel değerlendirme. *Psikoloji Dergisi*, 1990:7(25).

Yıldırım, İ. (2000). *The effect of background knowledge on the writing performance of EFL learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

EK 1
DENETİM ODAĞI ÖLÇEĞİ

Adı Soyadı :

Öğrenci Numarası :

Bu anket, toplumumuzdaki bazı olayların farklı insanları etkileme biçimini bulmayı amaçlamaktadır. Her maddede “a” ya da “b” harfleriyle gösterilen iki seçenek bulunmaktadır. Lütfen, her seçenek çiftinde sizin kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığına en çok **inandığınız** cümleyi (**yalnız bir cümleyi**) seçiniz.

Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz ya da doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, gerçekten daha doğru olduğuna inandığınız cümleyi seçiniz. Bu anket, kişisel inançlarla ilgilidir; bunun için “doğru” ya da “yanlış” cevap diye bir durum söz konusu değildir.

Anketteki cümle çiftleri ile ilgili tercihlerinizi size verilen cevap kağıdı üzerinde belirteceksiniz. Okuduğunuz cümle çiftinin numarasını cevap kağıdında bulunuz ve seçtiğiniz cümleyi gösteren harfin yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

Bazı maddelerde her iki cümleye de inandığınızı ya da hiç birine inanmadığınızı düşünebilirsiniz. Böyle durumlarda kendi görüşünüz açısından gerçeğe uygun olduğuna daha çok inandığınız cümleyi seçiniz. Seçim yaparken her bir cümle için bağımsız karar veriniz, önceki tercihlerinizden etkilenmeyiniz.

1. a) Ana-babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar problemlili oluyor.
b) Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, ana-babaları tarafından aşırı serbest bırakılmalarıdır.
2. a) İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlıklarına bağlıdır.
b) İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.
3. a) Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir.
b) İnsanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.
4. a) İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görürler.
b) İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.
5. a) Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır.
b) Öğrencilerin çoğu, notlarının tesadüfi olaylardan etkilendiğini fark etmez.
6. a) Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz.
b) Lider olamayan yetenekli insanlar, fırsatları değerlendirememiş kişilerdir.
7. a) Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar.
b) Kendilerini başkalarına sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir.

8. a) İnsanın kişiliğinin belirlenmesinde en önemli rolü kalıtım oynar.
b) İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler.
9. a) Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur.
b) Ne yapacağıma kesin karar vermek kadere güvenmekten daima daha iyidir.
10. a) İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz.
b) Sınav sonuçları derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki, çalışmanın anlamı kalmıyor.
11. a) Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır, şansın bunda ya hiç ya da küçük bir payı vardır.
b) İyi bir iş bulmak, temelde, doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır.
12. a) Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir.
b) Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.
13. a) Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir.
b) Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü birçok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.
14. a) Hiçbir yönü olmayan insanlar vardır.
b) Herkesin iyi bir tarafı vardır.
15. a) Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur.
b) Çoğu durumda, yazı tura atarak da isabetli kararlar verebilirsiniz.

16. a) Kimin patron olacağı genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır.

b) İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir, şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da azdır.

17. a) Dünya meseleleri söz konusu olduğunda çoğumuz anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyızdır.

b) İnsanlar, siyasal ve sosyal konularda aktif rol alarak dünya olaylarını kontrol edebilirler.

18. a) Bir çok insan rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir.

b) Aslında "şans" diye bir şey yoktur.

19. a) İnsan hatalarını kabul edebilmelidir.

b) Genelde en iyisi insanın hatalarını örtbas etmesidir.

20. a) Bir insanın sizden hoşlanıp hoşlanmadığını bilmek zordur.

b) Kaç arkadaşınızın olduğu, ne kadar iyi olduğunuza bağlıdır.

21. a) Uzun vadede yaşamınızdaki kötü şeyler, iyi şeylerle dengelenir.

b) Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.

22. a) Yeterli çabayla siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabiliriz.

b) Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları üzerinde halkın fazla bir kontrolü yoktur.

23. a) Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlamıyorum.

b) Aldığım notlarla çalışma derecem arasında doğrudan bir bağlantı vardır.

24. a) İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler.
b) İyi bir lider herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.
25. a) Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissedirim.
b) Şans ya da talihin yaşamımda önemli bir rol oynadığına inanmam.
26. a) İnsanlar arkadaşça olmayı çalışmadıkları için yalnızdırlar.
b) İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yoktur, sizden hoşlanırsa hoşlanırlar.
27. a) Liselerde atletizme gereğinden fazla önem veriliyor.
b) Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur.
28. a) Başıma ne gelmişse, kendi yaptıklarımdandır.
b) Yaşamımın alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum.
29. a) Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlamıyorum.
b) Yerel ve ulusal düzeydeki kötü idareden uzun vadede halk sorumludur.

EK 2
BAŞARI TESTİ

Adı Soyadı:

BİLGİSAYAR'A GİRİŞ

- 1) Bilgisayar donanımını oluşturan birimler nelerdir?
 - a) Klavye + Mouse + Monitör
 - b) Giriş Birimleri + Merkezi İşlem Birimi + Çıkış Birimleri
 - c) Disket + Harddisk + Cd-Rom
 - d) Ram, Rom
- 2) Hangi tip bellek işlemciye en yakında yerleştirilmiştir?
 - a) Ana bellek b) İkincil bellek c) Disk belleği d) Tape
- 3) Hangi bileşen bilgisayar sisteminin "beyni" olarak tanımlanır?
 - a) Ana bellek b) İkincil bellek c) Mikroişlemci d) Güç kaynağı
- 4) Programlar ve verilerin aynı diskete kopyalanması nasıl mümkün olabilir?
 - a) Bir disketin iki tarafı vardır, biri veriler için, diğeri programlar için.
 - b) Programlar ve veriler yazılımdır, her ikisi de aynı cihaza kaydedilebilir.
 - c) Disket kopyalanacak bilgi çeşidi değişmeden önce formatlanmalıdır.
 - d) Disketler sadece veri depolayabilir, program değil.
- 5) Aşağıdakilerden hangisi bilgiyi elektrik sinyali olarak tutar?
 - a) Disket b) Ana bellek c) Sabit disk d) Harici disk
- 6) Aşağıdakilerden hangisi en düşük kapasiteli ikincil bellektir?
 - a) Disket b) CD c) DVD d) Sabit disk
- 7) İşletim Sistemi nedir?
 - a) Girdi ve çıktı cihazlarını işleten, donanımın bir parçasıdır.
 - b) Fare ve monitördeki pencereleri işleten, donanımın bir parçasıdır.
 - c) Bilgisayar sisteminin donanım ve yazılım bileşenlerini koordine eden sistem yazılımıdır.
 - d) Her programın parçası olması gereken bir yazılım bölümüdür.
- 8) Klavyede sağ bölümdeki sayısal tuş bloğundaki rakamları aktif hale getirmek için hangi tuşa basmak gerekir?
 - a) Caps lock b) Shift c) Num lock d) Print Screen
- 9) Ekranları oluşturan noktaların adı nedir?
 - a) Dot pitch b) Piksel c) Lightpen d) Elektron

- 10) Bilgisayar network'ü nedir?
 a) İki ya da daha fazla bilgisayarın veri ve program alışverişi için birbirine bağlanmasıdır.
 b) Sabit diskinden birden fazla program çalıştırabilen bir bilgisayardır.
 c) Aynı güç kaynağını kullanan bir grup bilgisayardır.
 d) Birden fazla kullanıcı tarafından kullanılan bilgisayardır.
- 11) Aşağıdaki ortamlardan hangisinde bir bilgiye daha kısa sürede erişilir?
 a) Disk sürücü b) CD sürücü c) Kartuş d) RAM
- 12) Aşağıdakilerden hangisi çıkış birimidir?
 a) Tarayıcı b) Klavye c) Yazıcı d) Fare
- 13) Hem yazılır hem de okunabilir bellek aşağıdakilerden hangisi olamaz?
 a) Manyetik Tape b) ROM c) RAM d) Disket
- 14) Bir Byte kaç Bit'ten oluşur?
 a) Altı b) Oniki c) Sekiz d) Dört
- 15) Yazılı ve görüntülü belgeleri bilgisayar ortamına aktaran cihaza ne ad verilir?
 a) Çizici(Plotter)
 b) Yazıcı(Printer)
 c) Ekran(Monitör)
 d) Tarayıcı(Scanner)
- 16) Aşağıdakilerden hangisi giriş birimi değildir?
 a) Klavye b) Monitör c) Tarayıcı d) Fare
- 17) Aşağıdakilerden hangisi bir bellek ünitesi değildir?
 a) CPU b) ROM c) Sabit disk d) Disket
- 18) Bir bilgisayar sisteminde aşağıdakilerden hangi yazılım türü olmadan bilgisayar çalıştırılmaz?
 a) İşletim sistemi
 b) Veri tabanı programı
 c) Kelime işlem programı
 d) Programlama dili
- 19) Aşağıdakilerden hangisi bilgisayarda bellek kapasitesi ölçüm birimlerinin küçükten büyüğe sıralanış biçimidir?
 a) Bit, Byte, KiloByte, GigaByte, MegaByte
 b) Bit, Byte, KiloByte, MegaByte, GigaByte
 c) Bit, Byte, MegaByte, KiloByte, GigaByte
 d) Bit, Byte, GigaByte, MegaByte, KiloByte

29) Bir uygulama programı çalıştırılırken aşağıda yazılmış olan işlemleri sırasıyla gerçekleştikleri şekilde gösteren seçenek hangisidir?

- I. İşletim sistemi uygulamanın adını belirleyip uygulama programının ve verilerinin sabit diskteki bölümünü bulur.
- II. İşletim sistemi bulunduğu alana uygulamanın ve verilerinin bir kopyasını yaratır.
- III. Kullanıcı ikonu çift tıklayarak programı çalıştırma talebinde bulunur.
- IV. İşletim sistemi uygulama için yeterli olacak kadar alanı ana bellekte ayırır.
- V. İşletim sistemi uygulamayı çalışır hale getirir.
- VI. İşletim sistemi uygulama için kaynakları hazırlar.

- a) I-III-II-V-IV-VI
- b) III-I-IV-II-VI-V
- c) V-III-I-II-IV-VI
- d) III-II-I-IV-VI-V

30) Bir bilgisayarın yerel alan ağına tanıtılması için gereken donanım parçası aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ekran kartı.
- b) Ethernet kartı.
- c) Pentium işlemci.
- d) CD-ROM.

31) Aşağıdakilerden hangisi internet adreslerinde görülen kısaltmalardan değildir?

- a) Con
- b) Edu
- c) Ftp
- d) Net

32) "RAM" nedir?

- a) Yalnızca okunabilir bellek.
- b) Bilgilerin taşınması için gereken bellek.
- c) Üzerine herhangi bir bilgi yazılmayan, özel bir aletle bilgi depolanan bellek birimi.
- d) Programların çalıştırılması için kullanılan geçici bellek.

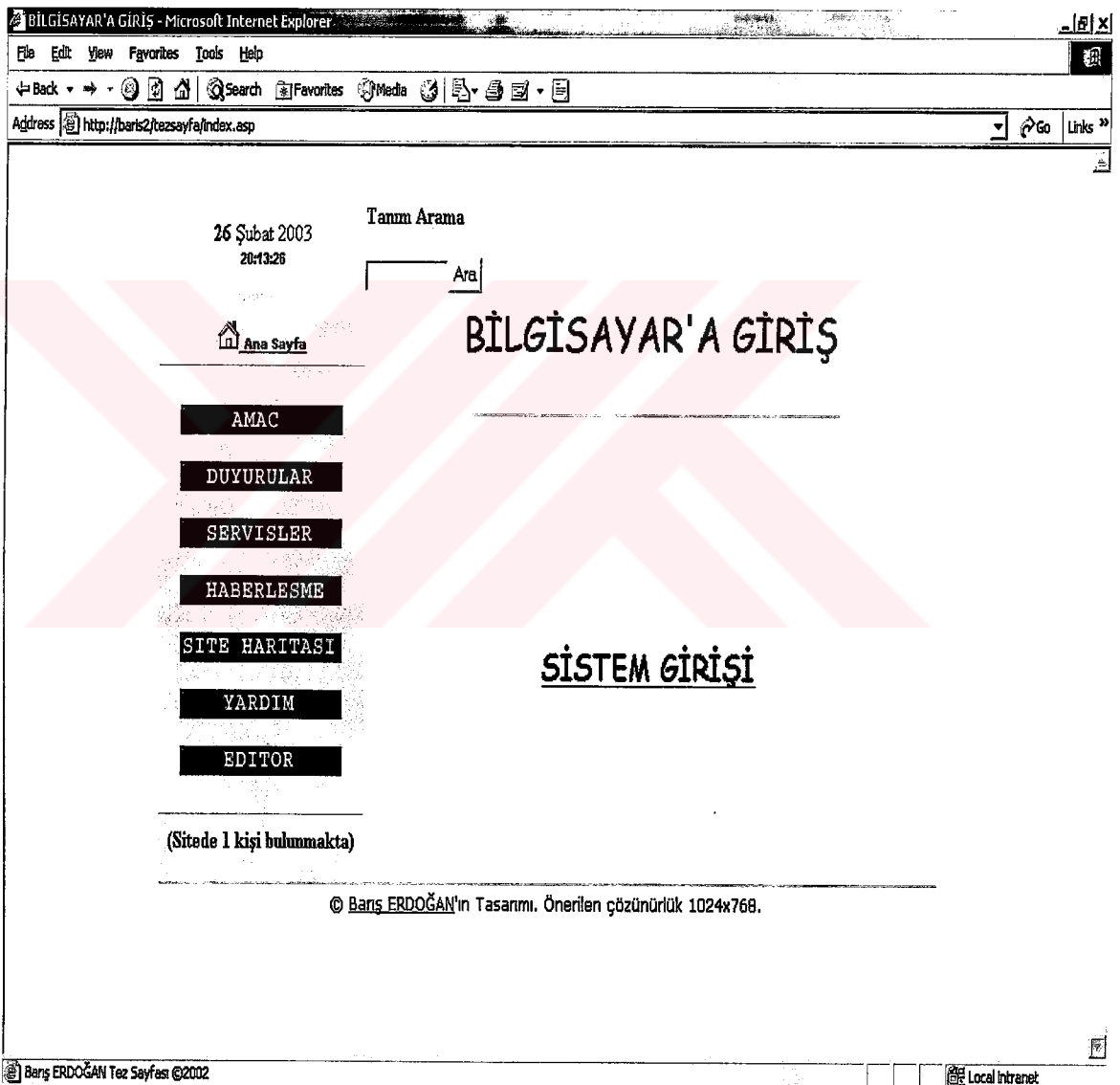
33) Dos komutları nasıl sınıflandırılır?

- a) Giriş komutları ve çıkış komutları.
- b) Dizin ve dosyalar.
- c) İç ve dış komutlar.
- d) Doğrudan çalışabilir ve yardımcı komutlar.

EK 3

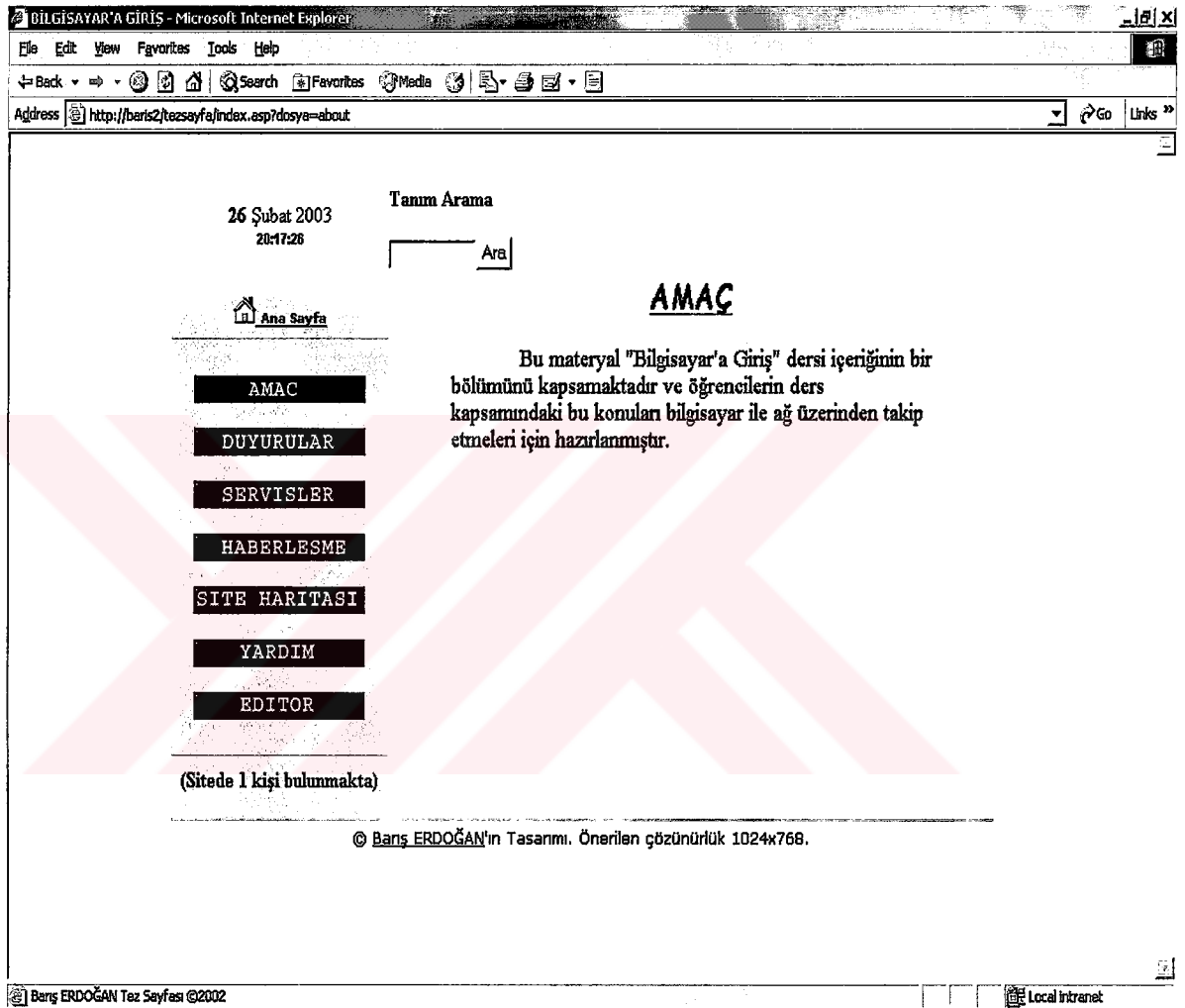
ÖĞRETİM MATERYALİ

Öğretim materyali kullanıcıların ağ üzerinde ulaşıp kullanabilecekleri, arayüzü ASP ile hazırlanmış, veritabanı ise Microsoft Access olan ve IIS üzerinde çalışan bir sistem içerisinde öğrencilere sunulmuştur. Resim 1'de öğretim ortamının ana sayfası görülmektedir.

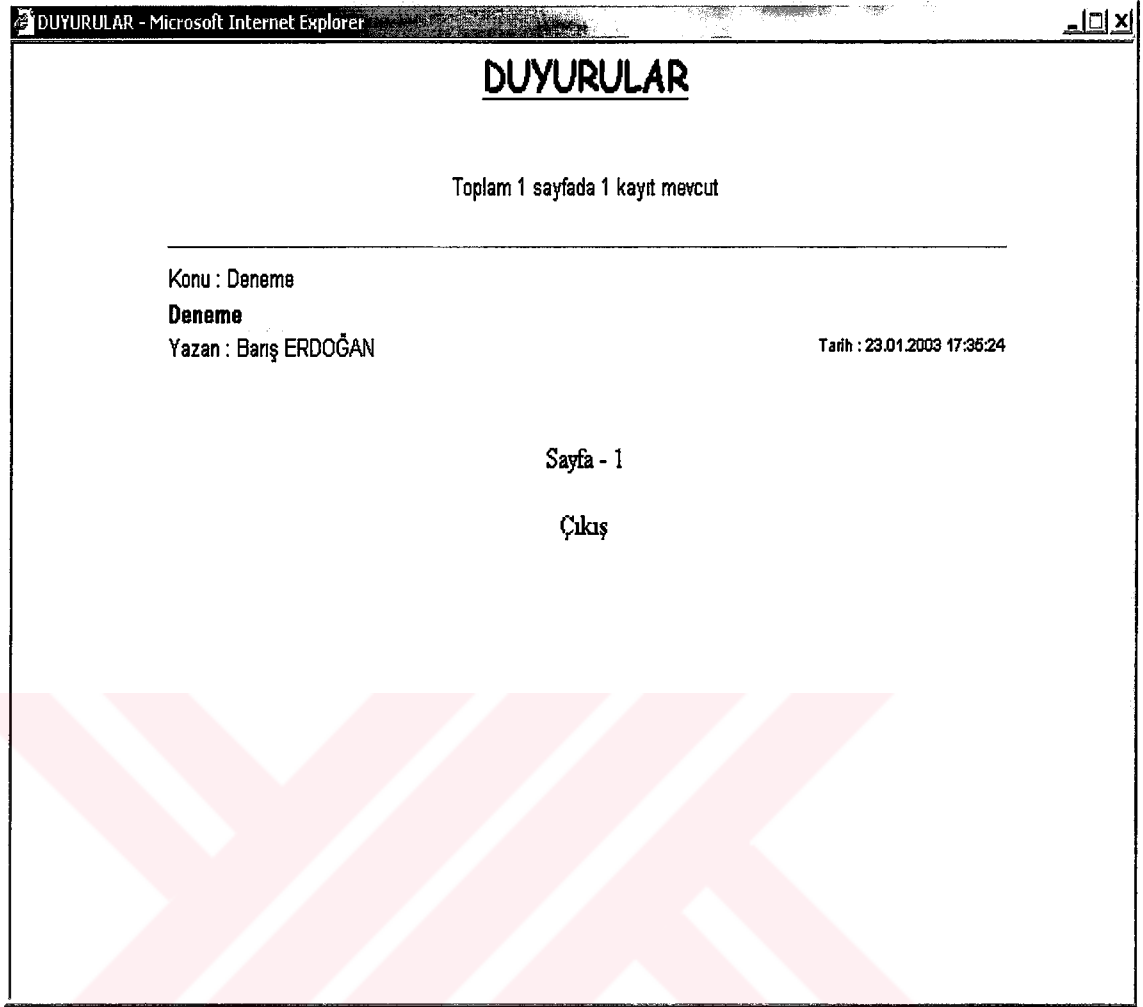


Resim 1.Öğretim Materyalinin Anasayfası

Öğretim ortamında “Amaç” (Resim 2), “Duyurular” (Resim 3), “Servisler” (Resim 4), “Haberleşme” (Resim 11), “Site Haritası” (Resim 12), “Yardım” (Resim 13) ve “Editör” ana bağlantıları ile “Sisteme Giriş” (Resim 14) bağlantısı bulunmaktadır.



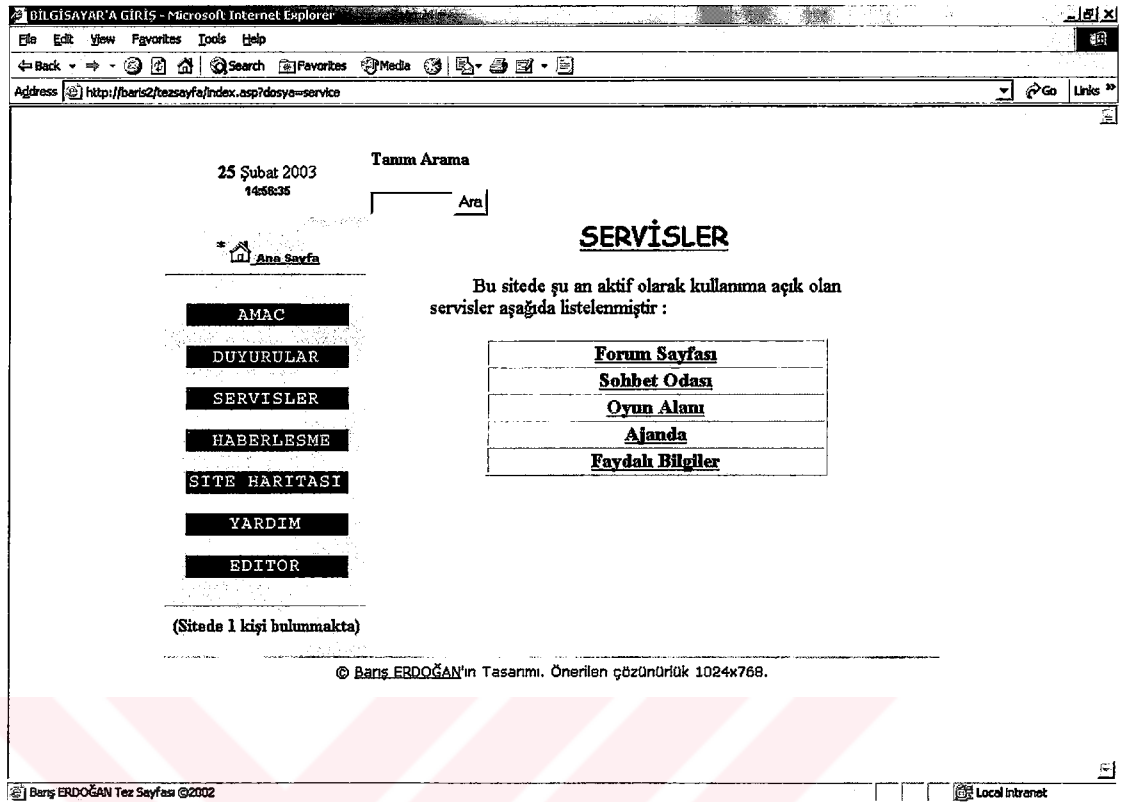
Resim 2.Amaç



Resim 3.Duyurular Ekranı

Resim 3'teki görüntü, öğretimle ilgili duyuruların yapılabileceği servistir. Sistem, duyuruları öğretmen yetkisindeki kullanıcıların yapmasına izin vermektedir.

“Servisler” (Resim 4) bölümünde öğrencilerin etkileşimini sağlamak amacıyla ve boş vakitlerini değerlendirmeleri için bazı etkileşim araçları ve oyunlar sunulmuştur. Mevcut servisler; “Forum Sayfası” (Resim 5), “Sohbet Odası” (Resim 6-7), “Oyun Alanı” (Resim 8), “Ajanda” (Resim 9) ve “Faydalı Bilgiler” (Resim 10) olarak sıralanabilir.

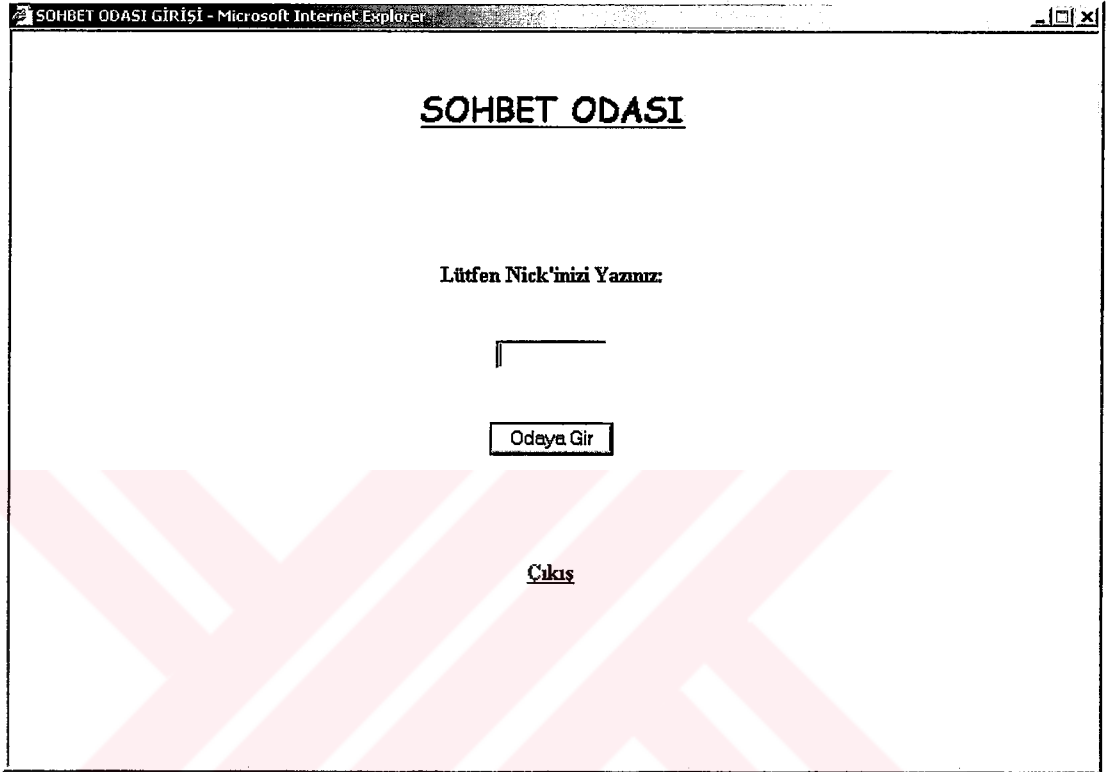


Resim 4. Servisler



Resim 5. Forum Ekranı

Resim 5'te görünen görüntü, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlamak amacıyla herhangi bir konuda özgürce tartışma yapılabilecek, fikir alışverişinde bulunulacak "Forum" servisine aittir.



SOHBET ODASI GİRİŞİ - Microsoft Internet Explorer

SOHBET ODASI

Lütfen Nick'inizi Yazınız:

Odaya Gir

[Çıkış](#)

Resim 6. Sohbet Odası Girişi

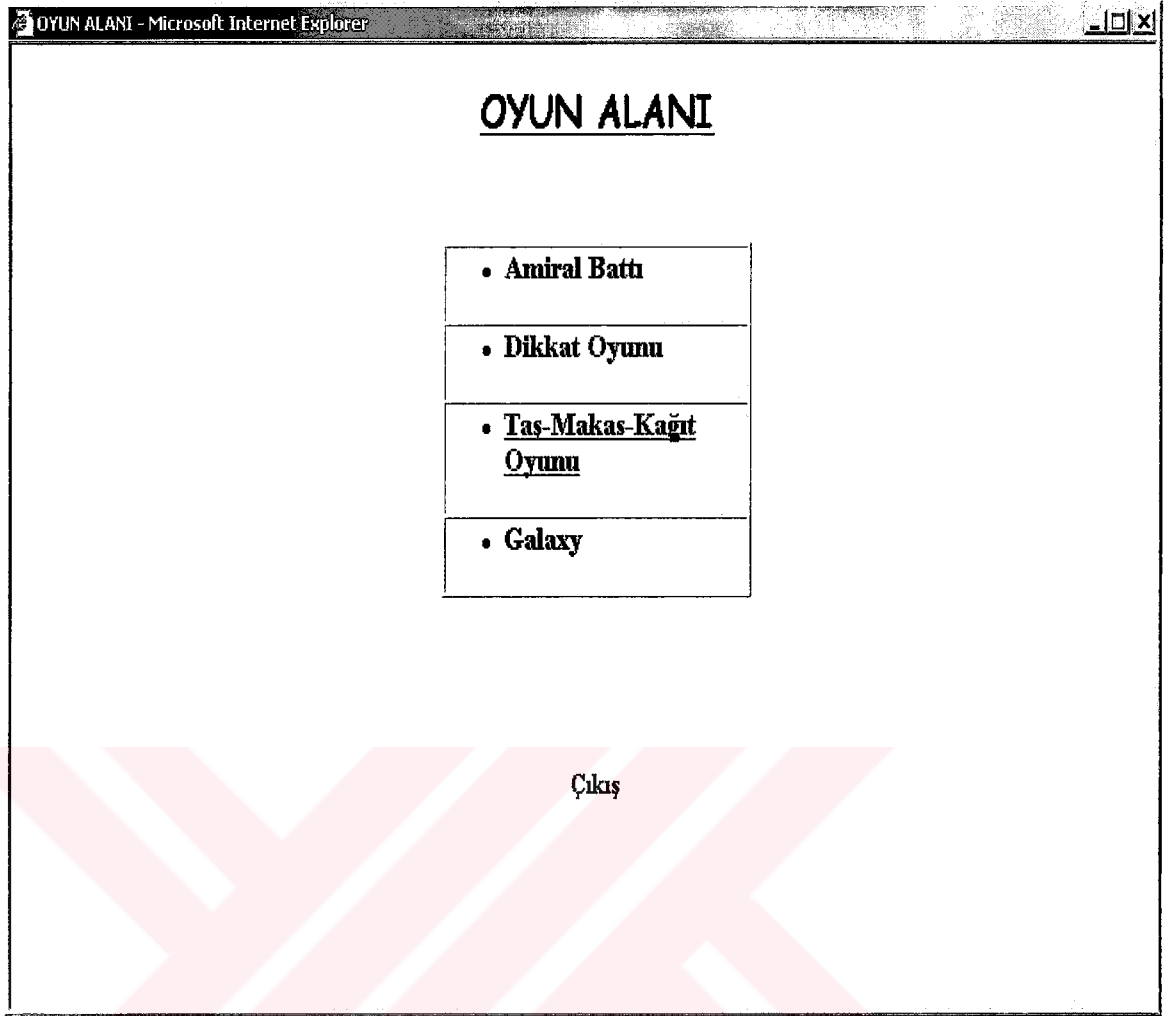
Resim 6'da yine etkileşimi sağlamak amacıyla sunulan "Sohbet Odası" servisinin giriş ekranı bulunmaktadır. Kullanıcılar kendilerine takma ad bulup sohbet odasına girebilmektedir. Sohbet Odası ekranı Resim 7'de görülmektedir.



Resim 7. Sohbet Odası

Takma isimleri ile sohbet odasına giren öğrenciler birbirleriyle ya da öğretmenleri ile sohbet edebilme imkanına sahiptirler.

Resim 8'de öğrencilerin boş vakitlerini değerlendirmeleri amacıyla hazırlanmış, sistemdeki oyunlar, Resim 9'da "Ajanda" ve Resim 10'da "Faydalı Bilgiler" sayfaları görünmektedir.



Resim 8. Oyun Alanı

Resim 8'de görünmekte olan oyun alanında dikkat, beceri ve zeka kullanımına yönelik 4 adet oyun bulunmaktadır.

AJANDA ANA SAYFASI - Microsoft Internet Explorer

AJANDA

Ocak 2003						
Paz	Ptesi	Salı	Çarş	Perş	Cuma	Ctesi
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

[Çıkış](#)

Resim 9.Ajanda Ekranı

FAYDALI BİLGİLER - Microsoft Internet Explorer

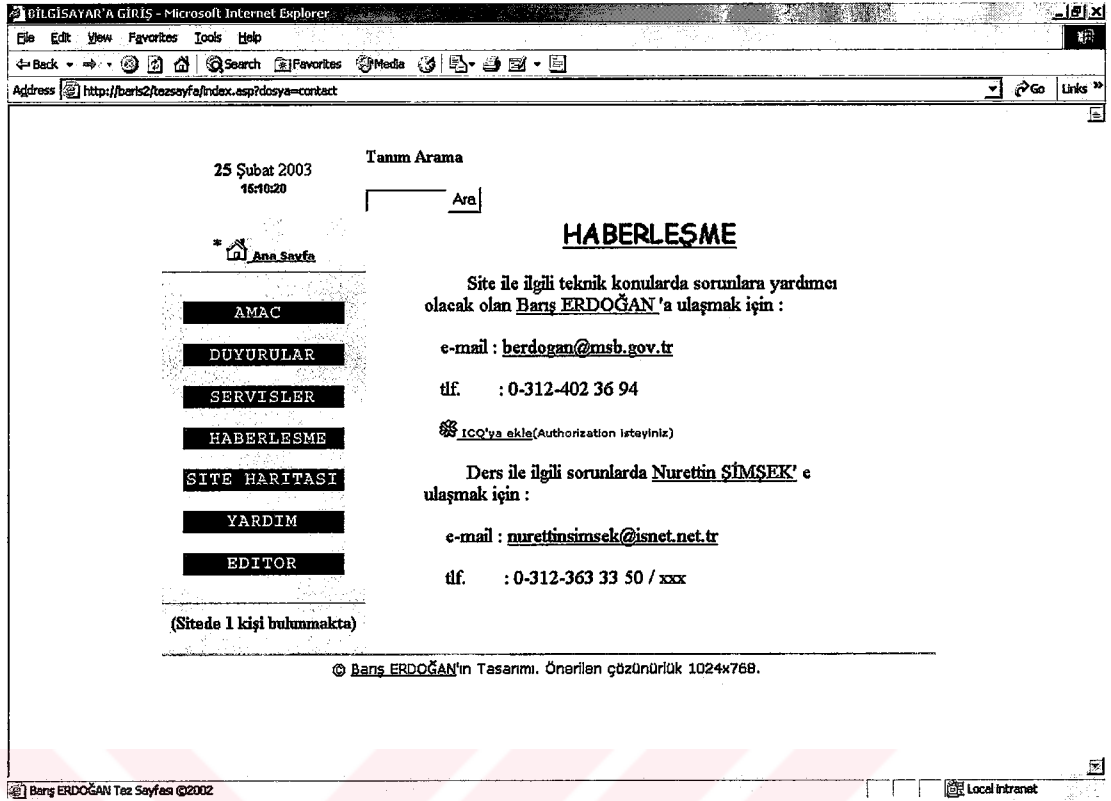
FAYDALI BİLGİLER

Okunması faydalı olabilecek bazı bilgiler aşağıda listelenmiştir :

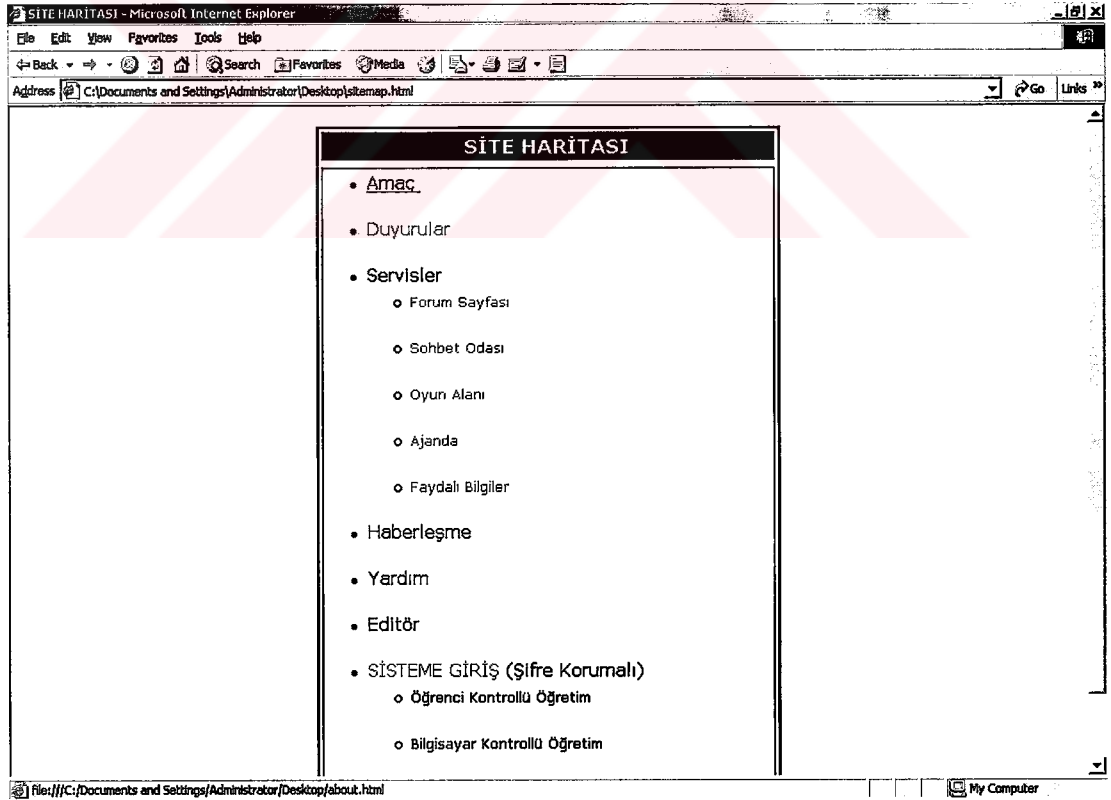
<u>Bilgisayar ve Sağlık</u>
<u>Bilgisayarda Çalışma Emniyeti</u>
<u>Bilgisayar Açılırken neler olur?</u>

[Çıkış](#)

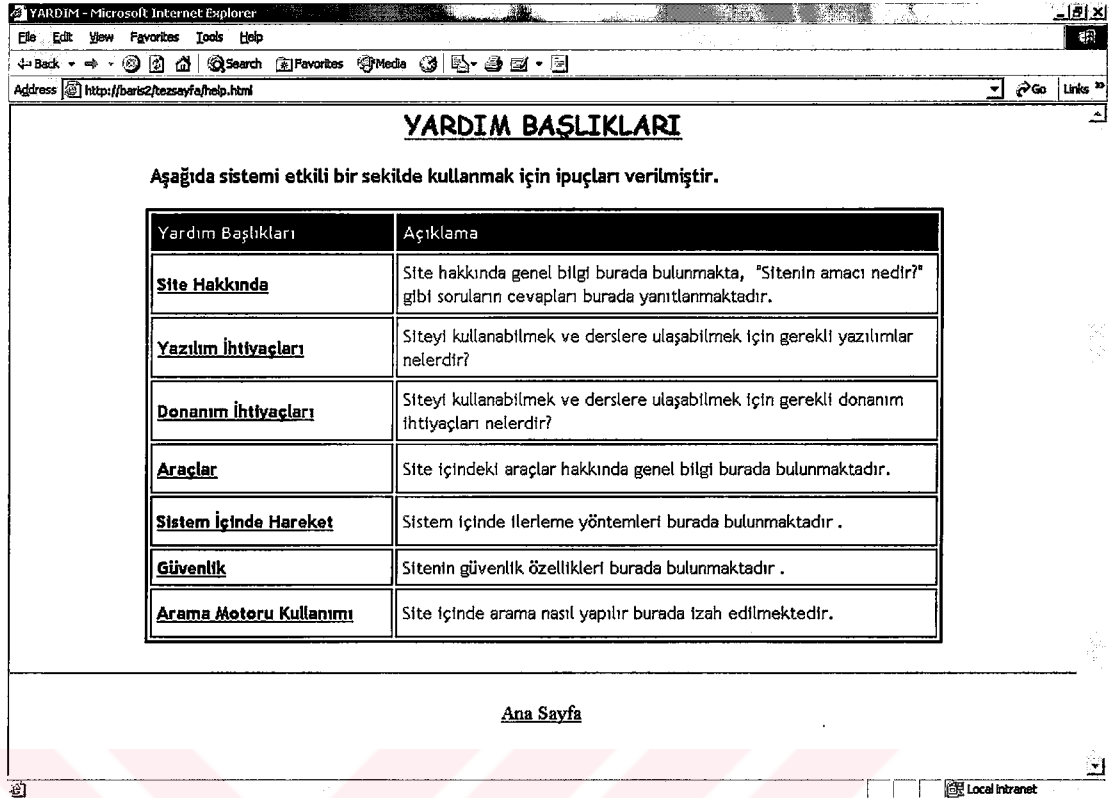
Resim 10.Faydalı Bilgiler



Resim 11.Haberleşme



Resim 12.Site Haritası



Resim 13.Yardım

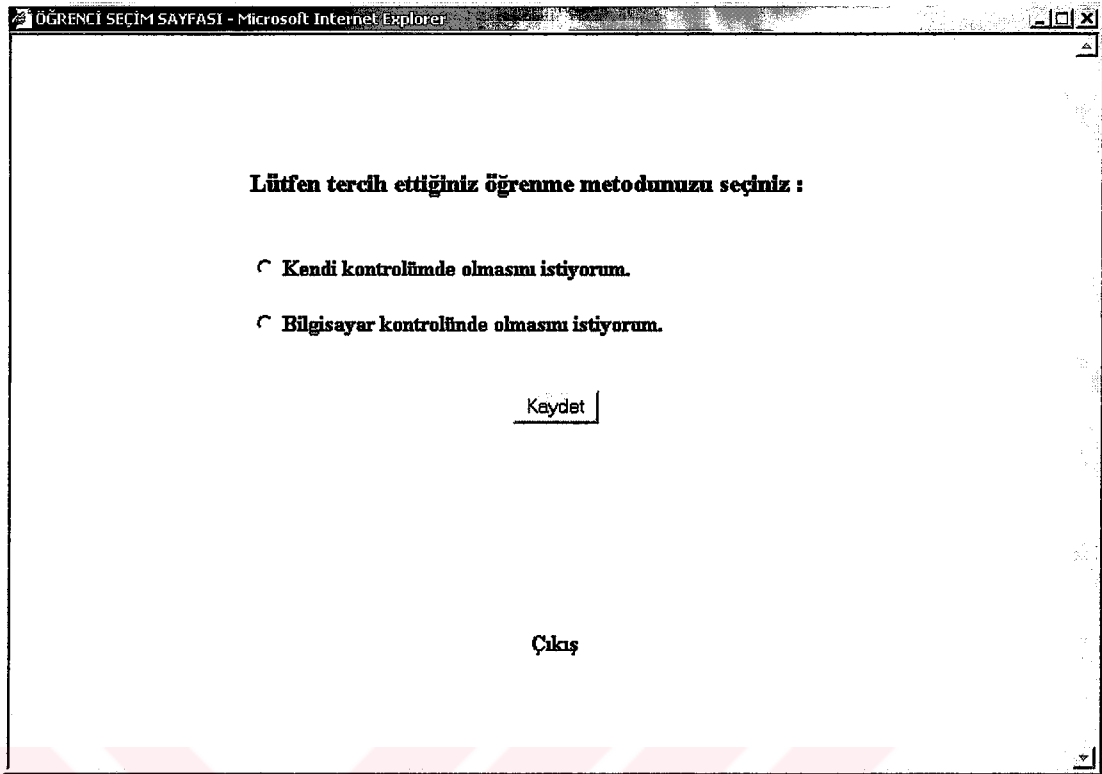
Öğretime başlamadan önce öğrencilerin ekran görüntüsü Resim 14'te verilmiş olan kullanıcı şifre alma modülünden kendi ad ve soyadlarını kaydedip, kullanıcı adı ve şifre belirlemeleri istenmiştir. Böylece her kullanıcı kendi kullanıcı profilini yaratabilmiş ve öğrenme ortamını kendisine göre hazırlayabilmiştir.

The screenshot shows a web browser window titled "ÜYE KAYIT - Microsoft Internet Explorer". The page content includes a header "ÜYE KAYIT" in a dark box. Below it, there are four input fields: "Adınız.....:", "Soyadınız.....:", "Kullanıcı Adınız..:", and "Şifreniz.....:". A button labeled "Üye olmak istiyorum" is positioned below the last two fields. At the bottom, there is a dark box containing the text "Kullanıcı Giriş Sayfası || Çıkış".

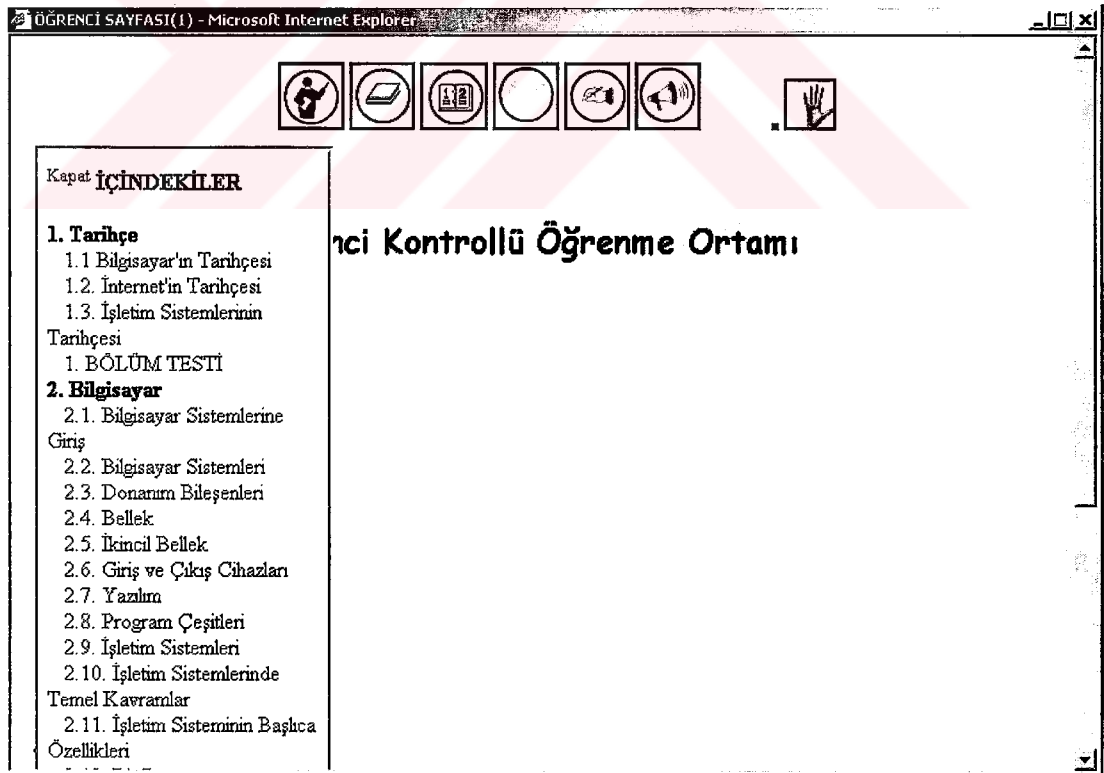
Resim 14.Giriş Ekranı

Öğrenciler şifre kontrolünden geçtikten sonra sisteme girdiklerinde, ilk sefere mahsus olmak üzere kendilerine öğretim kontrolü seçimi yapmaları için seçenek sunulmuştur (Resim 15). Öğrenciler kontrolün bilgisayarda ya da kendilerinde olacağını sisteme bildirmişlerdir.

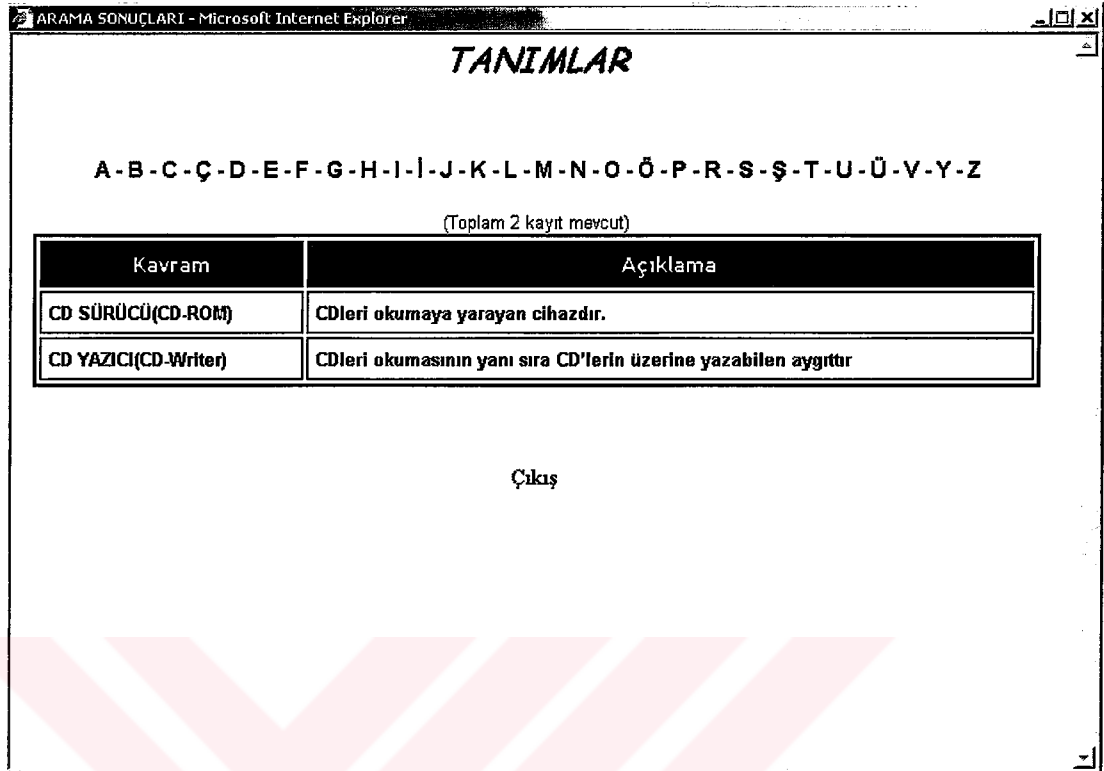
Kendi kontrolünde sisteme giriş yapan öğrencilerin açılış ekranı Resim 16'de görülmektedir. Öğrencilere anında ulaşabilecekleri Forum Sayfası (Resim 5), Duyurular Sayfası (Resim 3), Tanımlar Sayfası (Resim 17), Ajanda (Resim 9) ve her konu için ayrı ayrı not alabilmeyi sağlayan Not Defteri (Resim 18) imkanları sağlanmıştır.



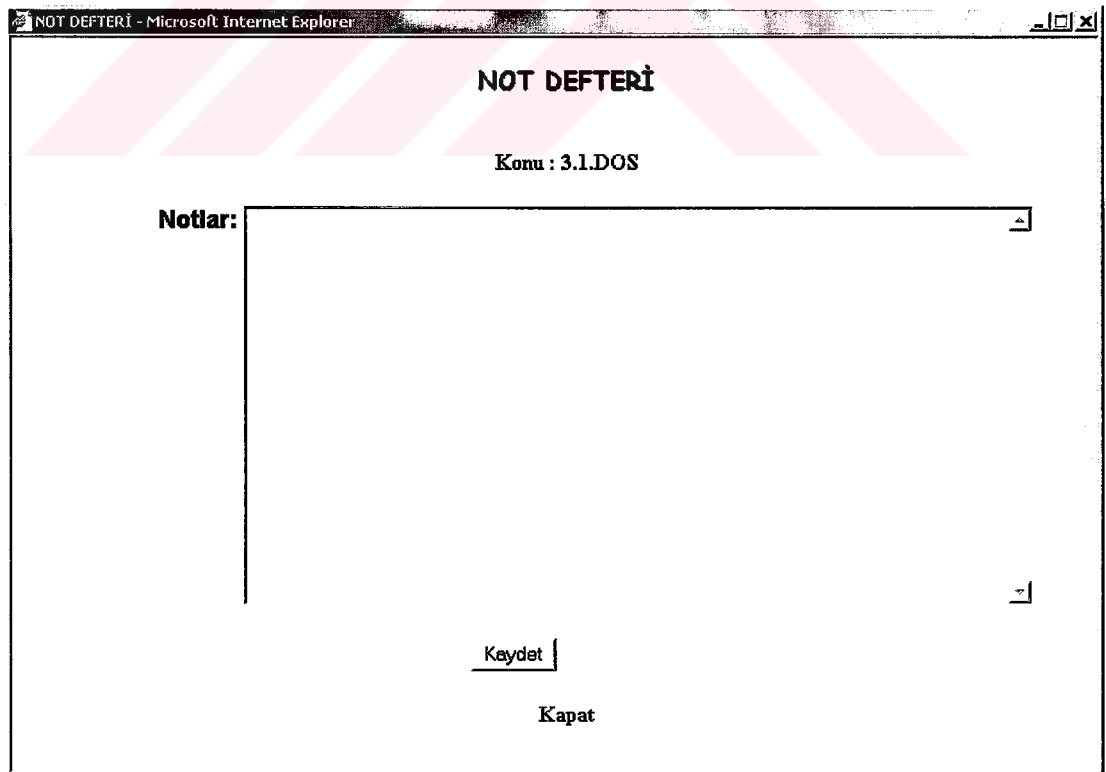
Resim 15.Öğrenme Metodu Seçim Ekranı



Resim 16. Materyal İçeriği

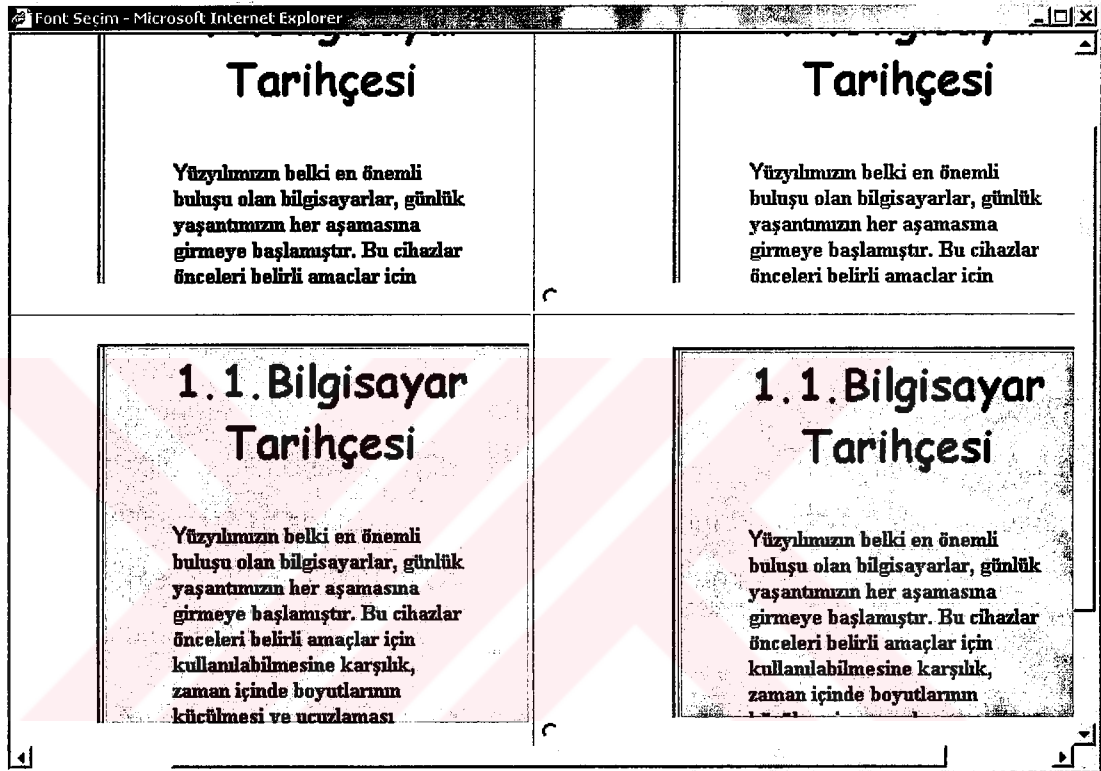


Resim 17.Tanımlar Ekranı

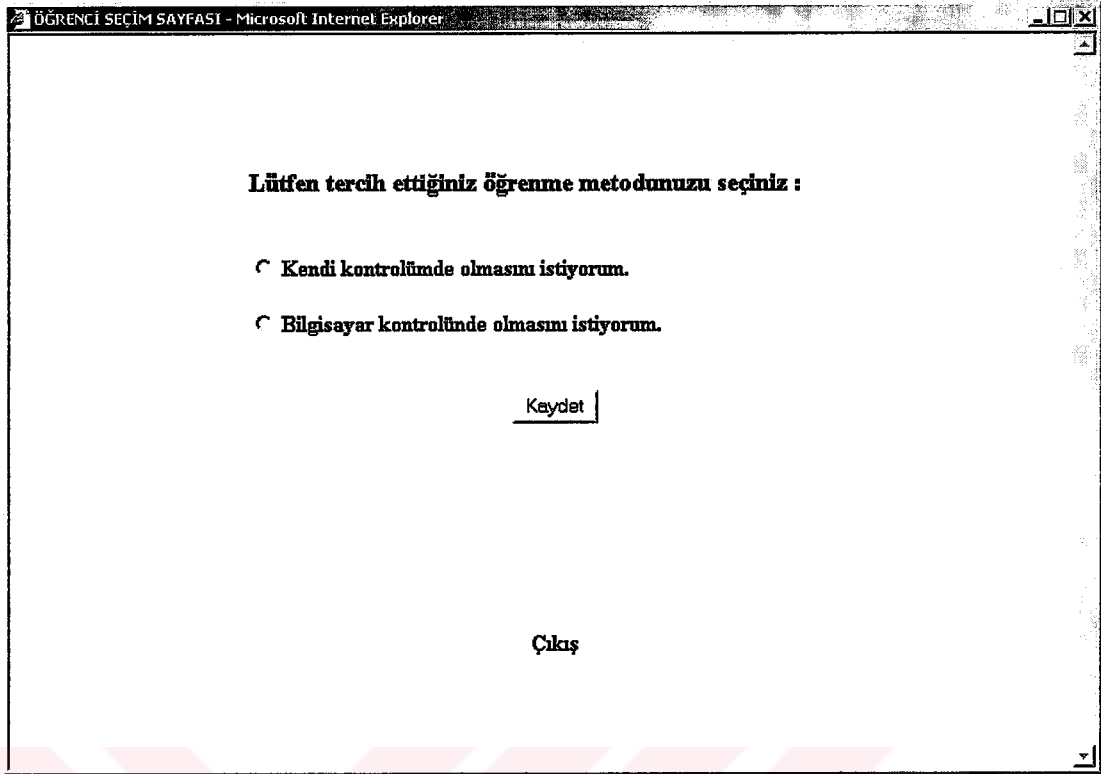


Resim 18.Not Defteri Ekranı

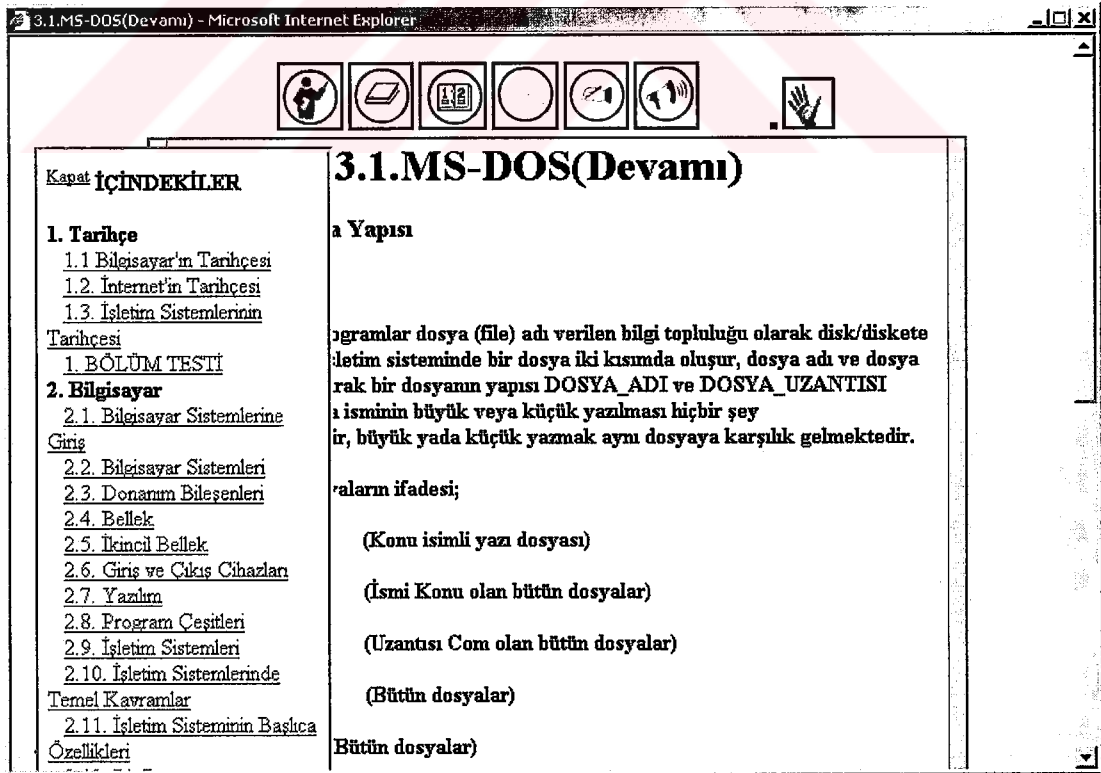
Öğrenme ortamını kendi kontrol eden öğrenciye ortam renk ve yazı şeklini değiştirebilme imkanı (Resim 19), kontrol seçimini bilgisayara bırakma imkanı (Resim 20), sol taraftaki menü ile herhangi bir konuya anında ulaşma imkanı (Resim 21), istediği kadar soru cevaplama imkanı (Resim 22) ve örnek izleme imkanı (Resim 23) sunmaktadır.



Resim 19. Materyal Sunum Şekli Seçim Ekranı



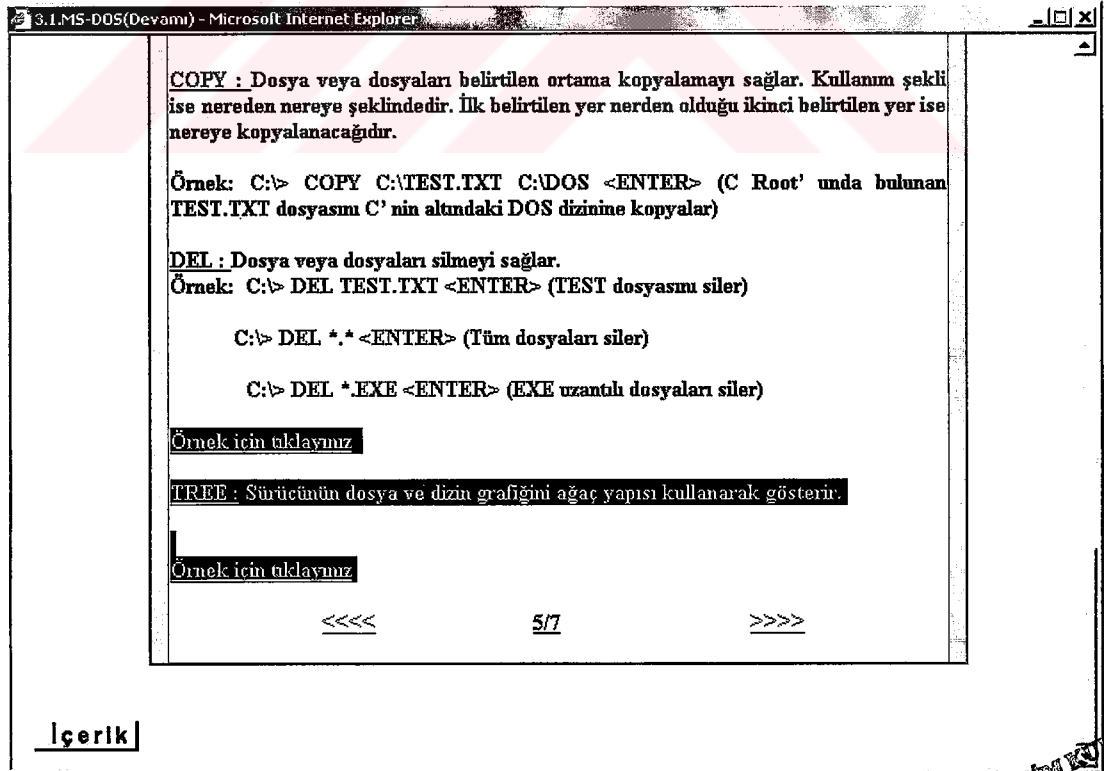
Resim 20.Kontrol Seçim Ekranı



Resim 21.Konu Akışı Değişirme Ekranı



Resim 22.Test Ekranı



Resim 23.Örnek Görme Ekranı