



**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU**  
**DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

**YAPICI GÖRÜŞE GÖRE DERS KİTAPLARININ TASARIMI:**  
**AÖF UZAKTAN ÖĞRETİM DERS KİTAPLARI ÖRNEĞİ**

**İrem Erdem Aydın**  
**Yüksek Lisans Tezi**  
**Eskişehir, 2002**

11.6.02

**YAPICI GÖRÜŞE GÖRE DERS KİTAPLARININ TASARIMI:  
AÖF UZAKTAN ÖĞRETİM DERS KİTAPLARI ÖRNEĞİ**

**İrem Erdem Aydın**

**177178**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
UZAKTAN EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**Danışman: Prof. Dr. Levend Kılıç**

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

**T 177178**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Ağustos, 2002**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

### YAPICI GÖRÜŞE GÖRE DERS KİTAPLARININ TASARIMI: AÖF UZAKTAN ÖĞRETİM DERS KİTAPLARI ÖRNEĞİ

İrem Erdem Aydın

Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağustos, 2002

Danışman: Prof. Dr. Levend Kılıç

Bu çalışmanın temel amacı, uzaktan eğitim ders kitaplarının yapıcı görüşe göre nasıl tasarılacağını ve öğrencilerin yapıcı görüş ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarına ilişkin tutumlarını belirlemektir.

Çalışma, genel tarama modelinde yürütülmüştür. Verilerin toplanması sürecinde belge tarama, anket ve uzmanların görüşlerini alma yöntemleri kullanılmıştır. Yapıcı görüş ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarıyla ilgili öğrencilerin tutumlarını belirlemek için 38’i çoktan seçmeli, 2’si açık uçlu olmak üzere 40 soruluk, 5 dereceli Likert ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek, yedi bölgeyi temsilen rastsal olarak seçilen, Eskişehir, Gaziantep, Aydın, Van, Çanakkale, Samsun, Mersin illerinin akademik danışmanlıklarına 700 adet gönderilmiştir. Gönderilen ölçeklerin 457’si geri dönmüştür. Verilerin çözümlemelerinde, t testi, frekans, ortalama, standart sapma gibi istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Çalışma sonunda yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin yapıcı görüş ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış kitaplara ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Öğrenciler en olumlu tutumu, “Günlük yaşamdan alınan örnek durumları inceleyerek ve sorunları çözerek daha iyi öğrenirim” maddesine en düşük tutumu ise, “Başvurabileceğimiz kaynaklar, konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmemde yardımcı oldu” maddesine göstermişlerdir.

**ABSTRACT**  
**DESIGNING TEXTBOOKS ACCORDING TO CONSTRUCTIVIST VIEW:**  
**AOF TEXTBOOKS EXAMPLE**

**İrem Erdem Aydın**

**Division of Distance Education**

**Anadolu University Institute of Social Sciences, August 2002**

**Advisor: Prof. Dr. Levend Kılıç**

The main purpose of this study is to examine how the distance education textbooks can be designed according to constructivist view and what the distance students' attitudes are about the textbooks, which are designed by using constructivist principles of learning.

The design of the study was based on literature review, conversations with experts, and general survey method. The experts were asked to investigate the research material (textbook) to determine if it includes constructivist principles as claimed or not. The survey was consisted of a Likert type scale including 38 items and a 2 open ended questions. The scale sent to the academic advisors of AOF in seven different cities of seven provinces of Turkey. These cities were Eskişehir, Gaziantep, Aydın, Van, Çanakkale, Samsun and Mersin. The advisors administered the surveys to the 457 AOF students who are participating their face-to-face evening classes. Frequency distributions and t-test techniques were used in analyzing data.

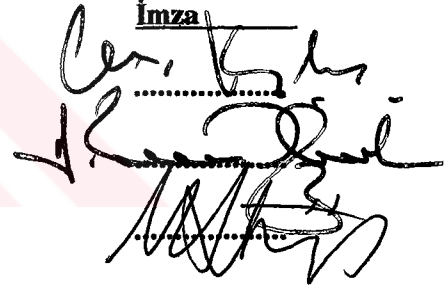
Results have shown that AOF students generally express positive attitudes toward textbooks designed according to the constructivist principles. The students ranked the highest score on providing opportunities to investigate real life examples and the lowest score on list of other related materials that help to see different perspectives. Thus, it is recommended that the textbooks should be designed to provide more real life examples. However, these examples should not be just presented to the students but some opportunities to investigate these examples should be integrated to the texts.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

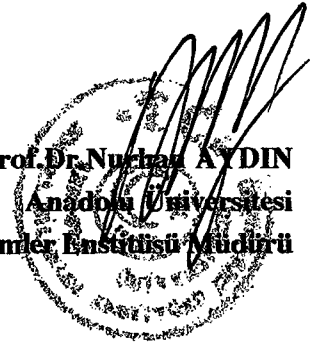
**İrem ERDEM AYDIN**'ın “Yapıcı Görüşe Göre Ders Kitaplarının Tasarımı: AÖF Uzaktan Öğretim Ders Kitapları Örneği” başlıklı tezi 10 Eylül 2002 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında**, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : **Prof.Dr.Levend KILIÇ**  
Üye : **Prof.Dr.Ali Ekrem ÖZKUL**  
Üye : **Yrd.Doç.Dr.Murat ATAİZİ**

İmza



**Prof. Dr. Nurihan AYDIN**  
**Anadolu Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü**



## ÖNSÖZ

Yapıcı görüş, özellikle 1990'lı yıllardan sonra etkili olan, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığını, öğrenmenin, öğrencinin bilgiye kendi bakış açısını katıp o bilgiyi günlük yaşamda kullanmasıyla gerçekleşebileceğini söyleyen bir öğrenme anlayışıdır. Diğer yandan yapıcı görüş, öğrencilerden daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin nasıl oluşturulabileceğini açıklamaya çalışmaktadır.

Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde bir çok üniversitede ve araştırma enstitülerinde yapıcı görüş üzerine araştırma çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalar genellikle etkili öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceğine yöneliktir

“Yapıcı Görüşe Göre Ders Kitaplarının Tasarımı: AÖF Uzaktan Öğretim Ders Kitapları Örneği” adlı bu yüksek lisans tezi, toplam beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine, varsayım, sınırlılıklarına; ikinci bölümde konuyla ilgili literatür taramasına; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine; dördüncü bölümde araştırmanın bulgular ve yorumuna; beşinci bölümde ise araştırmanın özetine, sonuçların ilgili literatürle karşılaştırılarak değerlendirilmesine ve yapıcı görüşe göre ders kitaplarının hazırlanmasına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın her aşamasında yardım ve desteğini gördüğüm danışmanım Prof. Dr. Levend Kılıç'a teşekkür ederim. Araştırmanın her aşamasında beni yüreklendiren, görüşlerini paylaşan arkadaşım Yard. Doç. Dr. Müjgan Bozkaya'ya minnettarım. Bu araştırmanın 7 ayı ilde uygulanması aşamasında zaman ve emek harçayarak bana yardımcı olan Yard. Doç. Dr. Kamil Çekerol'a, uygulamayı yapan akademik danışmanlık sorumlularına ve araştırmaya katılan öğrencilere yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Bu çalışmanın bundan sonra konuyla ilgilenecek araştırmacı ve uygulayıcılar açısından yol gösterici olmasını dilerim.

Eskişehir, 2002

## ÖZGEÇMİŞ

İrem Erdem Aydın

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

### Eğitim

**Lisans** : Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakültesi, Eğitim İletişimi ve Planlaması, 1998.

**Lise** : İzmit Merkez Lisesi, 1993.

### İş ve İstihdam

1998-2000 : TUSAŞ Motor Sanayii, Kalite Uzmanı

2000-..... : Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Araştırma Görevlisi

### Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı : Eskişehir, 1974

Cinsiyeti : Kadın

Yabancı Dil : İngilizce

## İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	ii
ABSTRACT .....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.2. Amaç .....	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Varsayımlar .....	7
1.5. Sınırlıklar .....	7
1.6. Tanımlar .....	8
2. LİTERATÜR TARAMASI .....	9
2.1. Uzaktan Eğitim.....	9
2.1.1. Uzaktan Eğitimde Ders Kitapları.....	11
2.2. Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları.....	14
2.2.1. Nesnelci Görüş.....	14
2.2.1.1. Davranışçı Yaklaşım.....	15
2.2.1.2. Bilişsel Yaklaşım .....	17
2.2.2.Yapıcı örüş.....	18
2.2.2.1.Yapıcı Görüşün Öncüleri.....	20
2.2.2.2.Yapıcı Görüşe Dayalı Öğrenme-Öğretme Anlayışları ve Nesnelcilerden Farklılıkları.....	24
2.2.2.3.Yapıcı Görüşün lkeleri.....	28
2.2.2.4.Yapıcı Görüşün Günümüz Uygulamaları.....	33
2.3. Yapıcı Görüşe Göre Uzaktan Eğitim.....	36



2.4. Türkiye'deki Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Yapıcı Görüş.....	38
2.5. Uzaktan Eğitim Ders Materyallerine İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	40
2.6. Uzaktan Eğitim Ders Kitaplarının Tasarımında Yararlanılabilecek Yapıcı Görüş İlkeleri.....	41
2.7. Açıköğretim Fakültesi İşletmeye Giriş Ders Kitabı Örneği.....	44
3. YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırma Modeli .....	52
3.2. Evren ve Örneklem.....	52
3.3. Verilerin Toplanması.....	55
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	57
4. BULGULAR VE YORUM.....	58
4.1. Ölçeğe İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	58
4.2. Yapıcı Görüşü Yansıtan İlkeler İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	60
4.3. Yapıcı Görüşü Yansıtan İlkeler İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi.....	62
4.4. Yapıcı Görüşü Yansıtan İlkeler İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İllere Göre Değişimi.....	66
4.5. İşletmeye Giriş Kitabının En Çok Beğenilen ve En Az Beğenilen Yönleri.....	69
5. SONUÇ ve ÖNERİLER .....	70
5.1. Sonuç.....	70
5.2. Öneriler.....	75
EKLER .....	77
KAYNAKÇA .....	80

## ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1 Şehirlere Göre Dağılım.....	53
2 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	54
3 Anketlerin Bölümlere Göre Dağılımı.....	54
4 Ölçekte Yer Alan Doğrudan Yapıcı Görüşe İlişkin Yargılar.....	56
5 Katılımcıların Ölçeğe İlişkin Tutumlarının Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	59
6 Maddelerin Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	60
7 Madde Frekanslarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	63
8 Maddelerin Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma Puanları ve t Testi	64
9 Maddelerin İllere Göre Frekans, Ortalama, Standart Sapmaları.....	66
10 Maddelerin Doğu- Batı Sınıflamasında Ortalama, Standart Sapma Puanları ve t Testi.....	68
11 Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların İllere Göre Dağılımı.....	69

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
1 Nesnelci ve Yapıcı Görüşe Göre Öğrenme-Öğretme Süreçleri.....	28

## 1. GİRİŞ

Uzaktan eğitimde basılı materyalleri oluşturan ders kitapları, öğrenme-öğretme süreçlerinde yararlanılan en temel öğrenme kaynaklarından birisidir. Bu nedenle, kullanılan ders kitaplarının tasarımılanmasında, uzaktan eğitim öğrencilerinin sahip olduğu sınırlılık ve üstünlükler göz önünde bulundurulmalıdır. Ders kitaplarının uzaktan eğitim öğrencisinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak şekilde tasarımılanmasına dikkat edilmelidir.

Öğretim etkinlikleri insanın öğrenmesine ilişkin öğrenme kuramlarına dayalı olarak gerçekleştirilir. Ders kitaplarının da, uzaktan eğitim öğrencisinin öğretim etkinliğinde kullandığı en önemli kaynaklardan birisi olduğu düşünülüğünde, bu kitapların tasarımılanmasında da öğrenme kuramlarından yararlanmanın bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacında uzaktan eğitim ders kitaplarının, özellikle 1990'lı yıllardan sonra öğretim uygulamalarında etkili olmaya başlamış yapıcı görüşe göre nasıl tasarımılanabileceğini ortaya koymaktır.

Bu bölümde çalışmanın sorunu ortaya konulduktan sonra amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1.Problem

Günümüzde, gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan bütün toplumları aynı derecede ilgilendiren ekonomik, bilimsel, teknolojik anlamda köklü bir dönüşüm ve değişim yaşanmaktadır. Eğitim de doğal olarak bu gelişmelerden etkilenmektedir. Artık yaşanan değişim ve gelişmeler eğitim alanında alışlagelmiş kavramları ve geleneksel yaklaşımları yetersiz kılmakta, bu anlamda eğitim yapısı da değişmektedir. Artık öğretim talebinde bulunan öğrenci grubu; yaş, yetenek, deneyim, beklenti yönünden farklılaşmakta, eğitim süreçleri; yaşam boyu, sürekli, bağımsız olma boyutları kazanmaktadır. Sonuç olarak eğitim sistemi; yapı, içerik ve işlevler yönünde değişmektedir (Albright ve Smaldino, 2000, s. 7).

Bu değişimlerin beraberinde getirdiği ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için çeşitli seçeneklerin üretilmesi söz konusudur. Uzaktan eğitim, bu seçeneklerden birisidir. Uzaktan eğitim, çeşitli sınırlılıklar nedeniyle eğitim etkinliklerinin, geleneksel yapıdan farklı olarak iletişim ve bilgi teknolojilerine dayalı gerçekleştirilen bir sistemdir. Bu nedenle, teknoloji alanındaki gelişmeler uzaktan eğitimi daima etkilemektedir.

Uzaktan eğitimin başlangıcından 1970'lere kadar gelişimini incelediğimizde çoğunlukla basılı materyallere dayalı gerçekleştirildiği saptanabilir. Arada, radyo, ses kaseti, faks, film, telefon gibi iletişim araçlarının kullanıldığı denemeler yapılmıştır. Ancak bunlar deneme aşamasında kalmıştır. 1970'li yıllarda televizyonun geniş kitlelere düşük maliyetli ğretim sunma üstünlüğünün anlaşılması, uzaktan ğretim sağlayan programların ya da derslerin sayısında büyük bir artışa neden olmuştur. Özellikle 1980'lerin ilk yıllarından başlayarak birçok ülkede, okur-yazarlık oranını artırmak, ekonomik gelişme için nitelikli insan gücü yetiştirmek, artan eğitim talebini karşılamak, özellikle kırsal alanlarda yaşayan ve eğitim hizmetlerinden yararlanamayanlara ğretim olanağı sunmak gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda uzaktan ğretim programları açılmıştır (McIsaac ve Gunawardena, 1996, ss. 403-437 ).

1990'ların sonlarından itibaren, öğrenme-öğretme etkinliklerinde yoğun olarak kullanılmaya başlanan bilgisayar ve bilgisayar ağları, uzaktan öğretimde önemli açılımları sağlamıştır. Uzaktan ğretimin önemli sınırlılıkları olarak kabul edilen sınırlı etkileşim, güncellemede yavaşlık, farklı kaynaklara ulaşamama, gereksinim duyulan yerde ve zamanda hizmet alamama, bireysel farklılıklara odaklanamama ve benzerleri, bilgisayar ağları yardımıyla büyük lde giderilmiştir (Schrum, 1999, ss. 11-16).

Teknoloji alanında gelişmeler, sunduğu olanaklar, uzaktan öğrenme-öğretme etkinliklerinde kullanılabilir ortamları çeşitlendirmesine karşın, ders kitapları hemen hemen bütün uzaktan eğitim uygulamalarında, özellikle de ülkemizdeki uzaktan eğitim etkinliklerinde hala temel ğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Ders kitapları, uzaktan eğitim etkinliklerinde kullanılan radyo, televizyon, bilgisayar gibi ortamlarla karşılaştırıldığında daha ucuz, kullanımı kolay, istenilen zamanda ulaşılabilme, ğrenci kontrolünde olma, gerektiğinde tekrar etme gibi bir takım üstünlüklere sahiptir. Bu

üstünlükler ders kitaplarının uzaktan eğitim etkinliklerinde neden hala kullanıldığını açıklamaktadır.

Öte yandan ders kitaplarının okuma düzeyi düşük hedef kitleler için etkisiz kalması, görsel ileti aktarmada ve sağlamada etkileşimin yeterli olmaması gibi sınırlılıkları olduğu da bilinmektedir (Willis, 2001).

Öğretim sürecinin etkili bir şekilde tasarımı yapmamak ders kitaplarının ve buna bağlı olarak uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretim sürecinin tasarımı kısaca öğretim tasarımı, en yalın ifadeyle öğrenme kuramlarının öğretim planlarına aktarılma süreci olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Regan, 1993). Öğrenme kuramları ne kadar etkili öğretim planlarına aktarılırsa, öğretim etkinlikleri o ölçüde etkili, verimli ve çekici olur.

Bu açıklamalar ışığında uzaktan eğitim gibi bütün öğretim etkinliklerinin, insanın öğrenmesine ilişkin kuramlara dayalı gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülebilir. Öğrenme kuramları, en yalın ifadeyle öğrenmenin nasıl meydana geldiği, hangi koşullar altında olduğu ile ilgilidir. Uzaktan eğitim uygulamalarının çoğu da öğretim etkinlikleridir. Bu nedenle uzaktan eğitim etkinlikleri de öğrenme kuramlarına dayandırılmak zorundadır. Ancak bu şekilde etkili, verimli ve çekici öğrenme olanakları öğrenenlere sunulabilir (Mergel, 2002).

Öğrenme kuramları, iki temel başlık altında toplanabilir. Bunlar nesnelci ve yapıcı görüştür. Nesnelci görüşe göre, bireyin dışında bireyden bağımsız gerçek bir dünya vardır. Diğer bir deyişle bütün insanlar aynı anlayışa sahiptir, bu nedenle de aynı şeyleri öğrenir. Öğretimin amacı da birey dışındaki gerçekliğin öğrencilere aynen aktarılmasıdır. Öğrencinin görevi bu bilgileri eksiksiz biçimde almaktır. Bu görüşe göre, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanabilecek farklı anlayışlarının olabileceği göz önünde bulundurulmaz (Marti, 2002). Bu durumda öğretim sonunda bütün öğrencilerden beklenen öğrenme çıktısı aynıdır. Bu nedenle öğrencilerin, öğretim sürecinde aldıkları bilgileri kendi anlayışları ve deneyimleri doğrultusunda tekrar yorumlamalarının gerekli olmadığı söylenebilir.

Nesnelci görüşü yansıtan iki yaklaşım vardır: Bunlar; davranışçı ve bilişsel yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşım 1980'li yılların başına kadar her türlü öğretim etkinliğinde kendisini göstermektedir. Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi bireyin davranışlarında meydana gelen gözlenebilecek değişimler olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenmenin en önemli ögesi pekiştiricilerdir. Öğrenme, öğretim sürecinde verilen pekiştirmelerle güçlenir ya da tam tersi durumda zayıflar. Bu yaklaşımın en önemli anlayışları geleneksel ve edimsel koşullanmadır (Mergel, 2002).

1980'li yılların başlarında ise bilişsel yaklaşım öğretim etkinliklerinde daha etkili olmaya başlamıştır. Bilişsel yaklaşım, davranışçıların büyük ölçüde dikkate almadığı öğrenmenin zihinsel boyutu üzerinde durmuştur. Bilişselcilere göre, öğrenme sürecinde öğrenci aldığı bilgileri kendi bilişsel yapısı doğrultusunda tekrar anlamlandırır. Bu yaklaşıma göre bir içerik yapılandırılırken, davranışçı yaklaşıma benzer şekilde öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu, farklı anlayışlara sahip oldukları ve öğrenme ürünlerinin her öğrenci için farklı olacağı düşüncesi dikkate alınmamıştır. Sonuç olarak bilişsel yaklaşım, öğrencinin zihinsel süreçleriyle ilgilendirir. Ancak bu yaklaşım; öğrenme-öğretme süreçlerinde içeriğin yapılandırılması, pekiştirmeler verilmesi, güdüleme, öğrenci dışındaki çevrenin düzenlenmesi ve öğrenmeden çok bilginin iletilmesi üzerinde durur.

1990'lı yıllara gelindiğinde yapıcı görüşün öğretim uygulamalarında daha etkin konuma geldiği, 2000'li yıllarda da yine en sık sözü edilen görüş olmaya devam ettiği görülmektedir. Yapıcı görüş, nesnelcilerden farklı olarak, dış dünyanın bireyden bağımsız olmadığını ve doğru olarak kabul edilen tek bir gerçeğin olamayacağını söyler. Yapıcı görüşe göre bilgi, öğrencinin bireysel algılamaları ve yorumları doğrultusunda ürettiği bir anlamdır (Gergen, 2001). Öğrenci bilgiyi sunulan biçimiyle almaz, kendi deneyimlerine, yorumuna bağlı olarak anlamlandırır. Birbirinden farklı deneyim ve bilgi birikimine sahip olan öğrenciler için her bilgi farklı anlamlar taşır. Dolayısıyla her öğrenciye aynı bilgiler sunulmuş olsa da bilgiyi yapılandırmaları ve öğrenme çıktıları her öğrenci için farklı olacaktır. Yapıcı görüş öğrenmeye de nesnelcilerden farklı bakmaktadır. Öğrenme, bilgilerin öğrenciler tarafından olduğu gibi alınmasıyla gerçekleşmez. Öğrenme, öğrencinin bilgiye kendi bakış açısını katıp o

bilgiyi günlük yaşamda kullanmasıyla gerçekleşir (Cunningham, Duffy ve Knuth, 1993, ss. 19-50).

Yapıcılar arasında da her ne kadar anlayış ve düşünme biçimleri aynı olsa da, bilgiyi yapılandırırken bireysel ve sosyal role yükledikleri anlamlar açısından üç farklı görüş vardır (Tezci ve Gürol, 2002, s.152). Bunlar; bilişsel, sosyal ve radikal yapıcılarıdır. Bilişsel yapıcılar, zihinsel süreçlerin bilgiyi yapılandırmada daha etkili olduğunu savunmuştur. Öğrenci daha önceki bilişsel yapısıyla aldığı yeni bilgi arasında bir dengesizlik durumunda, bu dengesizliği gidermek için yeni bilgi yapıları oluşturmak için aktif olarak bilgi oluşturma sürecine girecek ve öğrenme gerçekleşecektir. Sosyal yapıcılar ise, takımlı öğrenmenin önemi üzerinde dururlar. Onlara göre bilgi sosyal etkileşim yoluyla oluşturulur. Yüksek düzeyde düşünme ve sorun çözme yanında öğrencilerin diğer öğrenciler ve öğretmenle olan etkileşimi çok önemlidir ve öğrencilerin bireysel çalışma yerine sosyal çalışmaları öngörülmektedir ([www.coe.uh.edu/~srmehall/theory/social.html](http://www.coe.uh.edu/~srmehall/theory/social.html)). Radikal yapıcılar, bireyin zihninde kendi gerçeğinin yine kendisi tarafından oluşturduğunu söylemektedirler. Bu nedenle bireyin oluşturduğu gerçek, dış dünyaya benzemeyebilir ve bireyin öğrendikleri bire bir dış dünyanın yansıması değildir.

Yapıcı görüşün bilme ve öğrenmeye ilişkin olarak sahip olduğu anlayış, öğrenme-öğretme sürecinde içeriğin nasıl yapılandırılacağına, öğrenme çevrelerinin nasıl tasarlanacağına, uygulamanın ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına da yansımaktadır. Bu görüşe göre öğrenme sorumluluğu öğrenciye aittir. Öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme süreci söz konusudur. Yapıcı görüşe göre öğrenme-öğretme sürecinin en önemli boyutları şunlardır: Öğrencinin öğretmenle, öğrencilerle, materyalle olan etkileşimini en üst seviyede tutmak, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılmak, bilginin öğrenen için anlamlı olmasını sağlamaktır. Bunun için içeriğin öğrencinin düşünme süreçlerini harekete geçirecek şekilde yapılmasına önem verilir. Bu nedenle öğrenciye öğrenme sürecinde bilgiyi sorgulama ve yorumlama fırsatı verilmeli, içerik yaşamdan örnekler ve günlük karşılaşılabileceği sorunlarla zenginleştirilerek sunulmalıdır. Öğrencilerin aldıkları bilgilerin yaşamdaki yerlerini görüyor olmaları bilgiyi onlar için



daha anlamlı hale getirecektir. Sonuç olarak bu da öğretimin en büyük hedeflerinden biri olan kalıcı öğrenmenin oluşmasına yardımcı olabilecektir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesi konusu da nesnelci görüşün değerlendirme anlayışından farklıdır. Nesnelci görüşte geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanılır. Değerlendirme yapılırken öğrenme-öğretme süreci yerine sonuç değerlendirilir. Öğrenmeye bilgilerin doğrudan zihne aktarılması şeklinde bakan nesnelcilere göre değerlendirme de, bilgilerin ne düzeyde alındığı sorgulanır. Amaç sınav sonunda öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların ne derece doğru olduğunu belirlemektir. Yapıcı görüşte ise değerlendirme, süreçten ayrı değil sürecin bir parçasıdır. Amaç, öğrencinin öğrenme-öğretme süreci öncesi ve sonrasında düşüncelerinde ne gibi gelişmeler ve değişimler olduğunu belirlemektir. Bu nedenle, değerlendirmenin öğrenme etkinlikleri süresince çeşitli etkinliklerle sürmesi gerektiği söylenebilir. Sonuç olarak belirtmek gerekirse öğrenme-öğretme süreçlerin düzenlenmesi açısından nesnelci ve yapıcı görüşler arasında farklılıklar vardır. Bu nedenle, nesnelci ve yapıcı görüşe göre içeriğin yapılandırılması ve buna bağlı olarak ders kitaplarının hazırlanması üzerinde durulması gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu genel yargıdan hareket ederek yapıcı görüş doğrultusunda ders kitaplarının hazırlanması da üzerinde durulması gerekli bir unsurdur.

## 1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı farklı niteliklere sahip geniş kitleye yönelik, bireysel öğrenmenin var olduğu uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan ders kitaplarında yapıcı görüşün hangi ilkelerine yer verilebileceğini ve bunlara ilişkin olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin düşüncelerini saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Büyük gruplara yönelik, bireysel öğrenmenin ve tek yönlü iletişim var olduğu uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan ders kitaplarının tasarımında hangi yapıcı görüş ilkelerine yer verilebilir?
2. Yapıcı görüş ilkelerine doğrultusunda hazırlanmış ders kitabına ilişkin olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin tutumları nelerdir?



3. Yapıcı görüş ilkelerine doğrultusunda hazırlanmış ders kitabına ilişkin olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin düşüncelerinde cinsiyet ve buldukları bölgelere göre bir farklılık var mıdır?

### 1.3. Önem

Bu çalışmada ele alınan konular açısından çalışmanın önemini şu başlıklar altına toparlayabiliriz:

1. Bireysel öğrenmeye dayalı eğitim etkinliklerinde de yapıcı görüşe yer verilebileceğini göstermesi
2. Yapıcı görüş doğrultusunda uzaktan eğitim öğrencilerine daha etkili, verimli ve çekici öğrenme yaşantıları kazandırma açısından öneriler ortaya koyması
3. Yapıcı görüşün uzaktan eğitim uygulamalarında yer almasına ilişkin araştırmalara yön göstermesi
4. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin öğrencilerine sunduğu hizmetlerini geliştirmesine olanak sağlaması.

### 1.4. Varsayımlar

Bu çalışma aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır:

1. Çalışmada yararlanılan kaynaklar doğru ve geçerli bilgiler sağlamaktadır
2. Çalışmada için seçilen örneklem evreni temsil yeterliliğine sahiptir
3. Kitabı tasarımı yapan uzmanlar yapıcı görüş konusunda yeterli bilgiye sahiptir.

### 1.5. Sınırlılıklar

Aşağıda belirtilen sınırlılıkların çalışmanın sonuçlarını ve bu sonuçların genellenebilirliğini etkileyeceği kabul edilmiştir:

1. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ve uzaktan eğitim yoluyla öğretim yapan İktisat ve İşletme Fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 457 kişilik örneklem grubuyla sınırlıdır.

2. Çalışma yedi bölgeden seçilen Eskişehir, Çanakkale, Mersin, Van, Aydın, Gaziantep, Samsun illerinde akademik danışmanlık hizmetlerinden yararlanan öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Çalışma “Genel İşletme” adlı 1. sınıf ders kitabıyla sınırlıdır.
4. Çalışmayı yapan kişinin ulaştığı kaynaklar ve kullanılan araştırma tekniği ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Uzaktan Eğitim:** Öğretim etkinliklerinin fiziksel olarak ayrı mekanlarda olan öğretici ve öğrenen arasında çeşitli iletişim teknolojilerinin kullanılarak gerçekleştirildiği bir eğitim teknolojisidir.

**Yapıcı Görüş:** Öğrenme ve öğretmeye, insanların dünyayı nasıl anlamlandıklarına ilişkin bir hayat görüşü ve bir felsefedir.

**Pekiştirici:** Bir davranımı kuvvetlendiren ya da zayıflatan uyarıcıların genel adıdır.

**Edim:** Organizmanın çevresel uyarılardan bağımsız olarak kendiliğinden geliştirdiği davranımlar.

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, öncelikle uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimde ders kitaplarının yeri üzerinde durulmuştur. Ardından öğrenme kuramlarından nesnelci görüş kısaca özetlenmiş, yapıcı görüş ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Daha sonra, yapıcı görüşe dayalı öğretim etkinliklerine ilişkin yapılan araştırma ve çalışmalar özetlenmiştir. Son olarak, basılı materyallere dayalı uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılacak ders kitaplarının tasarımında, yapıcı görüşün hangi ilkelerine, nasıl yer verilebileceği ortaya konmaya çalışılmıştır.

### 2.1. Uzaktan Eğitim

Toplumsal yaşamın her alanda gözlemlenen hızlı değişme ve gelişme beraberinde farklı gereksinimleri ortaya çıkarmaktadır. İş yaşamındaki gelişmelerin daha nitelikli insan gücüne olan gereksinimi artırması, bireyleri sürekli kendilerini yenilemeye itmektedir. Hızlı nüfus artışı karşısında hükümetler vatandaşlarına eğitim olanağı sunmada zorlanmakta ve alışlagelmişin –geleneksel yöntemlerin- dışında farklı uygulamalar gerçekleştirmeye yönelmektedir. Uzaktan eğitim, artan ve çeşitlenen eğitim taleplerini karşılamada en sık başvurulan uygulamalardan biridir.

Uzaktan eğitimin şimdiye kadar pek çok tanımı yapılmıştır. Desmond Keegan uzaktan eğitime ilişkin yapılmış bu tanımları inceleyerek, uzaktan eğitimi tanımlarken yer verilmesi gereken öğeleri belirlemiştir. Böylece, uzaktan eğitim için ortak fikir birliğine varılmış bir terminoloji ortaya koymaya çalışmıştır. Keegan'a göre, uzaktan eğitim tanımlanırken, (a) öğretmenle öğrencinin fiziksel olarak farklı mekanlarda olduğu, (b) öğrenci ve öğretmeni bir araya getirebilmek, içeriği aktarabilmek için basılı materyaller başta olmak üzere teknik ortamların kullanılması zorunluluğu, (c) öğrenci ve öğretmen arasında iki yönlü iletişimin olması gerektiği vurgulanmalıdır (aktaran: Schlosser ve Anderson, 1994, s. 2).

Bu ölçütlerden yola çıkarak uzaktan eğitim, öğretim etkinliklerinin fiziksel olarak ayrı mekanlarda olan öğretici ve öğrenen arasında çeşitli iletişim teknolojilerinin kullanılarak gerçekleştirildiği bir eğitim teknolojisi olarak tanımlanabilir. Başta

İngiltere, ABD, Almanya ve Çin olmak üzere bir çok ülkede bu teknolojiyle geniş öğrenci kitlelerine eğitim verilmektedir.

Uzaktan eğitimin, Türkiye’de gündeme gelmesi John Dewey’in öğretmen yetiştirme konusunda uzaktan eğitimi teklif etmesi üzerine gerçekleşmiştir. Gelişimi ise 1927’li yıllardan sonra başlamıştır. Ancak, 1950’li yıllara kadar genel olarak kavram boyutunda çeşitli kararlar alınmış ve daha sonraki uygulamalar bu kararlar doğrultusunda yapılmıştır. İlk uzaktan eğitim uygulamaları 1950’li yıllarda mektupla öğretim uygulamasıyla başlamıştır. Bu uygulama ile radyo, otelcilik, beslenme, daktilografi, teknik resim, kooperatifçilik ve elektrik konularında öğretim gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Daha sonraki yıllarda da, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi, Deneme Yüksek Öğretmen Okulu ve Yaygın Yüksek Öğretim (YAYKUR) Kurumu gibi uzaktan öğretim etkinlikleri gerçekleştirmesi planlanan çeşitli kurumlar oluşturulmuştur (Çallı, İşman ve Torkul, 2001, ss. 3-4). Ancak bu kurumla uzun sürmemiş ve zaman içinde çeşitli nedenlere bağlı olarak ortadan kalkmışlardır.

Türkiye’de uzun süre devam etmiş ve etmekte olan ilk uzaktan eğitim uygulaması Anadolu Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Artan yüksek öğretim talebini karşılayabilmek için 1981 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. İktisat ve işletme alanlarındaki uzaktan öğretim programlarına ilk yıl (1982-1983 akademik yılında) toplam 29,479 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Anadolu Üniversitesi, 1990’ların sonunda ulaştığı 600.000’den fazla kayıtlı uzaktan eğitim öğrencisi ile dünyanın sayılı üniversiteleri arasında yerini almıştır.

Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim etkinlikleri programlara göre değişiklikler gösterse de, genellikle ders kitapları, televizyon ve radyo yayınları, 53 merkezdeki yüz yüze akademik danışmanlık hizmetlerine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bunlara ek olarak bilgisayar-destekli öğretim programları ve 88 merkezdeki idari danışmanlık hizmetleri de bulunmaktadır. Temelde sistem, ders kitapları ve öğrencilerin bu kitaplarda işlenen konuları kendi hız ve motivasyonlarına bağlı olarak çalışmalarına dayalıdır.

### 2.1.1. Uzaktan Eğitimde Ders Kitapları

İletişim ve bilgi teknolojisi alanında yaşanan gelişmeler, bilgisayar ve videokonferansı gibi farklı ortamların eğitim etkinliklerinde kullanımına olanak sağlamıştır. Bu ortamlara ilişkin araştırmalar da, genellikle öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (örneğin, Lauzon ve Moore,1989, ss.3-14; Cheng, Lehman ve Armstrong, 1991, s. 3). Bütün bu gelişmelere karşın, ders kitapları bir çok uzaktan eğitim uygulamasında temel öğretim materyali olarak yerini korumaya devam etmektedir.

Ders kitaplarının uzaktan eğitim uygulamalarındaki yerlerini koruyor olmaları temelde bu materyallerin kullanımının diğerlerine göre daha kolay olmasına bağlanmaktadır (Misanchuk, 1994, ss. 109-129). Öğrencilerin istedikleri zaman kolayca ulaşabilmeleri, materyal içinde rahatça istedikleri bölüme atlayabilmeleri, gereksinim duydukları yerleri tekrarda zorlanmamaları, çalışmak için istedikleri kadar zaman ayırabilmeleri gibi öğrenciye sağladığı üstünlükler, ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecindeki yerini sağlamlaştırmaktadır. Bunlara ek olarak, okuma genellikle kitaplarla bağdaştırılan bir etkinliktir. Bu nedenle, okuma düzeyi gelişmiş olan bireyler bile örneğin bilgisayarda karşılaştıkları metinlerin çıktısını alarak okumayı tercih etmektedirler. Bu durum bilgisayar ekranlarındaki titreşime bağlı olarak gözün daha çabuk yorulmasıyla da ilgili olabilmektedir (Gunawardena, 2002). Bu ve benzeri nedenlerden dolayı uzaktan eğitim öğrencileri de kitaplardan çalışmayı diğer materyallere göre daha fazla tercih etmektedirler. Özellikle -Türkiye gibi- gelişmekte olan ülkelerde, bilgisayar, televizyon yayını, video gibi teknolojilere erişim, kitaplara erişime göre daha zordur. Bu durum da kitapların uzaktan eğitim etkinliklerinde tercih edilmesinde etkili olmaktadır (Willis, 2001).

Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim programlarında da yukarıda sıralanan nedenlere bağlı olarak ders kitapları temel öğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Öğrenci sayısının fazla olması, ders kitaplarının üretiminin Anadolu Üniversitesi bünyesindeki birimlerde gerçekleştirildiği için maliyetin diğer materyallere göre daha düşük olması gibi nedenlerin de bu durumun oluşmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Ders kitaplarının diğer materyallere göre üstün yanları olmasına karşın bazı sınırlılıkları olduğu da gözardı edilmemelidir. Misanchuk (1994, ss. 109-129) ve Willis (2002) bu sınırlılıklardan bazılarını şöyle sıralamaktadırlar:

- Kitaplarda, yazılı metinlerin yoğun kullanımı, öğrenci için çoğu zaman sıkıcı olabilmektedir.
- Kitaplarda görselliğin sınırlı ölçülerde kullanabiliyor olması, gerçeğin sınırlı ölçülerde yansıtılmasına neden olmaktadır.
- Öğrencilerin daha iyi anlaması için bazı soyut kavram ve konuları somutlaştırma, sözel anlatımla zor olmaktadır.
- Öğrencinin kitaptan etkili bir şekilde yararlanabilmesi, öğrencinin okuma becerisiyle doğru orantılıdır. Okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler için kitaptan çalışmak zor ve motive edici değildir.
- Kitap temelli gerçekleştirilen eğitimde, öğrencinin daha çok motivasyon ihtiyacı vardır. Öğrenci öğrenme süreci içerisinde yalnız olduğu için, kendi kendini yönlendirmek ve gönüllü olmak zorundadır.
- Kitaplar, çoğunlukla öğrenciyle etkileşimin sağlanamadığı tek yönlü iletişim araçlarıdır. Özellikle değerlendirme ve katılım etkinliklerinin olmaması, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir.

Willis'e göre yukarıdaki son maddede kitapların tek yönlü iletişim araçları olarak tanımlanması, uzaktan eğitim ders kitaplarının tasarımında karşılaşılan en önemli sorundur. Bu sorunu gidermek için ders kitaplarının olabildiğince öğrenci-içerik etkileşimini artıracak biçimde tasarlanması gerekmektedir. Etkili, verimli ve çekici bir ders kitabının tasarımında dikkat edilmesi gereken noktalar, Lockwood (1998), Misanchuk (1994) ve Willis'in (2002) çalışmaları ışığında aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Metinler bir kitap ya da makale gibi değil, konuşuyormuş gibi yazılmalıdır.
- Kısa ve özlü cümleler kurulmalıdır.
- Etken cümle yapısı tercih edilmelidir.
- Öğrencinin alışkın olduğu, ona yakın gelen örnekler verilmelidir.
- Gereksiz ve zor kelimeler kullanmaktan kaçınılmalıdır.
- Bazı ayrımlar ve vurgular için farklı renkler kullanılabilir.

- Belirli bir biçim belirledikten sonra aynı biçim her ünite ya da kitapta kullanılmalıdır.
- Öğrencileri yeni bilgiye hazırlayacak, eski bilgilerin uyarılmasını sağlayacak ön düzenleyicilere yer verilmelidir.
- Aktarılan bilgilere ilişkin örnekler ve örnek olamayacak durumlar sıkça verilmelidir.
- Kışkırtıcı sorular sorularak öğrencinin ilgisi canlı tutulmaya çalışılmalıdır.
- Öğrencinin konunun aktarılış biçimini algılayabilmesi için içindekiler bölümüne yer verilmelidir.

Bu ilkelere başkalarını eklemek olasıdır. Literatürde doğrudan uzaktan öğretim ders kitaplarına ilişkin olmasa da yararlanılabilecek çok sayıda çalışma yer almaktadır (örneğin: Hartley, 1994, ss. 88-172).

Ancak bu ilkeler ve bu ilkeler doğrultusunda tasarımılanan uzaktan eğitim ders kitapları incelendiğinde, doğrudan öğretmeye yönelik ya da öğretimsel bir yaklaşımı içerdikleri gözlemlenebilir. Öğretimsel yaklaşımın temelinde nesnelci görüş ve ona bağlı öğrenme-öğretme kuramları yatmaktadır. Bu yaklaşım, en yalın biçimde evrende varolan tek gerçekliğin öğrencilere eksiksiz aktarılması üzerinde durur. Bu yaklaşıma dayalı tasarımılanan ders kitaplarında içerik, önce kısa bir giriş yapıldıktan sonra öğrenciye doğrudan sunulur. Bu sunum, olanaklar el verdiği ölçüde görsellerle ve örneklerle zenginleştirilir. Ayrıca kışkırtıcı sorularla pasif konumdaki öğrencinin ilgisi canlı tutulmaya çalışılır. Diğer yandan, öğrenciden bu içeriği okuyarak özümsemesi beklenir.

Öte yandan, insan öğrenmesi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, öğrenilen bilginin kalıcılığının, onun kullanılma olasılığına, kişiselleştirilmesine, paylaşımına ve öğrenci için anlamlı olmasına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Cunningham, Duffy ve Knuth, 2000, ss. 3-6). Corte'ye göre (2001) daha anlamlı öğrenmeler oluşturabilmek için öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif kılınması şarttır. Bunun için öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi motive eden önceki deneyimleri kullanılmalı, ezber yapmak yerine, düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler yaptırılmalıdır. Öğrencinin gerekli etkinlikleri yapabilmesini sağlamak için de öğrencinin öğrenme sürecinde aktif



olması, bilgiye ulaşmak için harekete geçmesi, soru sorması, yorum yapması bu sırada bir dizi etkileşim içerisinde geçmesi ve kendi bilgisini üretmesi gerekir. Kısacası öğrencinin düşünme ve yorumlama sürecini harekete geçirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, Jonassen (1992), Schollosser (1994), Cunningham, Duffy ve Knuth (2000) gibi uzmanlar, ders kitaplarının eskisi gibi öğretimi yaklaşımları izlememesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu uzmanlara göre ders kitapları öğrencilere, çevrelerinde olup bitenlere ilişkin farklı görüş açıları sunarak, onları araştırmaya, sorgulamaya, uygulamaya itmeli ve böylece kendi bilgi yapılarını oluşturmalarına yardımcı olmalıdır. Ders kitaplarının nasıl olması gerektiğine ilişkin bu açıklamalar yapıcı görüşe ilişkindir.

## 2.2.Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları

Öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımında etkili olan iki temel görüş vardır:

- (1) Nesnelci görüş
- (2) Yapıcı görüş.

Her iki görüşün savunucuları da, öğrenme-öğretme süreçlerinin daha etkili bir hale getirilmesi için neler yapılması gerektiğini açıklamaya çalışır. Ancak bu görüşlerin ikisi de öğrenmenin nasıl meydana geldiği, hangi koşullar altında olduğu konusunda farklı bakış açılarına sahiptir. İki görüşü de değerlendirebilmek, aralarındaki farklılıkları görebilmek, çalışmaya konusu olan yapıcı görüşü anlayabilmek için, nesnelci görüşten haberdar olmak gerekir. Bu nedenle, aşağıda öncelikle nesnelci görüş ve bu görüşe bağlı geliştirilmiş öğrenme-öğretme kuramları özetlenmiştir. Daha sonra da yapıcı yaklaşım ana hatları ile açıklanmıştır.

### 2.2.1. Nesnelci Görüş

Nesnelci ve yapıcı görüşler arasındaki temel ayrımlardan biri bu iki görüşün farklı felsefi anlayışlara dayamasından kaynaklanmaktadır. Duffy ve Jonassen (1991, ss. 7-12) nesnelciliğin temelinde yer alan anlayışı şöyle özetlemişlerdir: Bireylerin dışındaki dünya, varlıklar, ilişkiler ve nesnelere bakımından bir yapıya sahiptir. Bu yapı, tek doğru olarak kabul edilir. İnsan yaşantılarından bağımsız gerçek bir dünyanın varlığına inanılır. Nesnelcilik anlayışına göre, bireyin sahip olduğu deneyimlerinin ve özelliklerinin bu dünyanın anlamı üzerinde hiçbir etkisi olamaz, anlam bireyin dışında zaten dünyada var olan bir şeydir. Bu görüşe göre bir şeyi anlamanın, bireyin kendisinden bağımsız olan dış dünyayı bilmesiyle gerçekleştiği söylenebilir. Bir diğer



değişle, insanların dünyayı algılayış biçimleri aynıdır, bu nedenle de aynı şeyleri öğrenirler.

Bilginin kişiden bağımsız var olduğunu söyleyen nesnelci görüşe göre öğretimin hedefi, bu bilgilerin zihne olduğu gibi aktarılmasıdır. Öğrencinin görevi, bu bilgileri kazanmak, öğreticinin görevi ise bu bilgileri öğrenciye aktarmaktır. Öğrenme, bilgilerin öğrenciler tarafından kendilerine sunulduğu biçimiyle, eksiksiz almalarıyla gerçekleşir (Jonassen, 1991a, ss. 35-37).

Nesnelci görüşe göre öğrencilerin hepsinden beklenen öğrenme çıktısı aynıdır. Gerçeğin birey dışında var olduğu düşüncesinden yola çıkarak, bu gerçeğin öğrenci için modellenebileceğini savunur. Nesnelciliğin felsefesi, insan zekasının amacının, dışarıdaki bu gerçekliği ve onun yapısını aynen almak olduğunu söylemektedir. Bu anlayışta, öğrenciler algıladıkları şeylerden kendi çıkarımlarını yapmaya yönlendirilmezler. Olayları öğrenciler için yorumlama işi öğretmenin ya da öğretim ortamının işi olarak görülür (Çalışkan, 1999, ss. 243-253). Öğrencilerin farklı yaşantılara, farklı deneyimlere sahip olmaları, eksik ya da hatalı anlayışlara sebep olabileceği için istenilen bir durum değildir. Bu nedenle, öğrencilerin belirli bir olayı ya da kavramı nasıl algıladıklarına ilişkin bireysel yorumlar yapmaları desteklenmez. Yorum, öğrencilere ya öğretmen tarafından verilir ya da öğretimin içeriğinde bir biçimde yer alır. Öğrenme-öğretme sürecinde en temel amaç, öğrenciye bilgiyi aktarmak ve öğrencinin bu bilgileri eksiksiz almasını sağlayacak etkinlikleri düzenlemektir. (Jonassen, 1991b, ss. 28-33).

Özetle nesnelci görüş, öğrenme-öğretme süreçlerinde önceden belirlenmiş içeriğin öğrencilere eksiksiz bir biçimde aktarılmasıyla ilgilenmiş ve daha çok öğretme, öğretim kavramları üzerinde durmuştur. Nesnelci görüşü yansıtan iki yaklaşım vardır. Bunlar, davranışçı ve bilişsel yaklaşımdır.

#### **2.2.1.1. Davranışçı Yaklaşım**

Davranışçı yaklaşım, daha çok öğrenme sürecinin çevresel koşulları ve davranış değişiklikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrenmeyi de bireyin davranışlarında meydana

gelen, gözlemleyebileceğimiz değişimler olarak tanımlamıştır. Zihinsel etkinliklere dışarıdan gözlemlenemediği gerekçesiyle pek önem vermemiştir. Öğrenci davranışlarının da istenilen değişikliklerin oluşmasını sağlayacak dış çevrenin düzenlenmesi üzerinde yoğunlaşmışlardır (Mergel, 1998).

Davranışçı yaklaşımın en önemli kuramları geleneksel ve edimsel koşullanma kuramlarıdır. Bunlardan *Geleneksel Koşullanma* kuramı, Rus fizyolog İvan P.Pavlov tarafından yapılan deneysel öğrenme çalışmaları ile gündeme gelmiştir. Pavlov köpekler üzerine yaptığı deneylerle köpekleri beslediği zaman, salya ürettiklerini fark eder. Köpekler yiyeceği gördükleri zaman salya üretmektedir. Ardından, deneyde, köpeklere yiyecek verilirken zil çalınır ve bu durum bir çok kez tekrar edilir. Sonuçta köpeklerin yiyecek olmadan da sadece zil sesini duyduklarında salya salgıladıkları görülür. Köpekler zil sesine şartlanmışlardır. Pavlov'un bu deneyi davranışçı öğrenmede uyarıcı-tepki ilişkisini doğurmuştur. Klasik koşullanmacılar, zil ile salya arasındaki ilişkiyi öğrenme olarak tanımlarlar. Bu nedenle davranışçılara göre öğrenme, bir uyarıcı tepki ilişkisi olarak tanımlanabilir.

Pavlov'un deneyinde, yiyecek verilmeden zil sesi verildiği zaman köpeğin davranışında değişme olduğu, salya salgılamadığı görülmüştür. Köpek bir süre sonra yiyeceğin, zil sesiyle birlikte gelmediği öğrenmiştir. Bu tablo, öğrenmede pekiştirmenin önemini ortaya koymaktadır. Davranışçılara göre öğrenmenin esasını pekiştirme oluşturur.

Diğer bir deyişle davranışçılar tarafında öğrenme, öğretim sırasında verilen uyarıcılarla, pekiştirmeyle güçlenen ya da pekiştirilmemeyle zayıflayan öğrenci tepkileri arasında nedensel ilişkinin bir ürünü olarak görülmektedir (Saban, 2000, s. 121).

*Edimsel Koşullanma* ise Amerikalı psikolog B.F.Skinner tarafından ortaya konulmuştur. Skinner, "Skinner Kutusu" olarak adlandırılan bir araç geliştirmiştir. Bu kutuda, farelerle yaptığı deneyde, aç bir fareyi bu kutuya koymuş ve gezinmesine izin vermiştir. Fareden beklenen davranış kutu içindeki pedalı bulması ve ona basmasıdır. davranışlardan sonra tesadüfen pedalı bulan fare, pedala bastığı zaman kutuya yiyecek düştüğünü görür. Deney pedala basma alışkanlığı kazanıncaya kadar devam eder. Bu deneyde yiyecek, pekiştirici olarak kullanılmıştır. Diğer bir deyişle pekiştirilen davranış

öğrenilmiştir. Bu kurama eğitim açısından bakılacak olursa öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci tarafından verilen doğru tepkilerin uyumlu ve tutarlı bir şekilde pekiştirilmesi gereklidir (Aydın, 1999, ss. 198-205).

Davranışçı yaklaşımın öğretim sürecine en somut ve başarılı yansıması Skinner tarafından geliştirilen *Programlı Öğretim* yöntemidir. Programlı öğretim, içeriğin küçük parçalara ayrılarak öğrenciye sunulmasını ve öğrenciden gelen tepkiler doğrultusunda tekrarı ya da yeni bilgilerin verilmesini içeren bir öğretim sürecidir. Uzun yıllar birçok öğretim etkinliği, özellikle bilgisayar destekli öğretim programları, programlı öğretim mantığı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Kısaca, davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, öğrencinin davranışında meydana gelen kalıcı değişimdir. Öğrenme sürecinde birey çevreden gelen uyarıcılara bir tepki (davranış) verir ve bu tepki sonucu ortaya konan pekiştireç davranışın süreklilik kazanıp kazanmayacağını belirler. Bu süreçte öğretim materyalinin temel rolü uyarıcıları sunmaktır.

Davranışçı kuramlar insanların karmaşık bilgileri öğrenmesini açıklayamamakta ve içsel süreçleri yok saymaktadır. Bu nedenle öğrenilen bütün davranışları davranışçılığa dayandırarak açıklamak olanaklı değildir (Vrasidas, 2002).

#### **2.2.1.2. Bilişsel Yaklaşım**

Bilişsel yaklaşım davranışçıların büyük ölçüde yok saydığı zihinsel süreçler üzerinde durmuştur. Öğrenci, sadece çevreden gelen uyarıcılara karşı tepki göstermez. Gelen bilgiyi kendisinde varolan bilişsel yapılara göre yeniden düzenler, anlamlandırır, yeni bilişsel yapılar geliştirir ve bu yeni yapıyı kendilerine özgü yöntemlerle belleğe kodlar (Burton, Moore ve Magliaro, 1996, ss. 46-73).

Bilişsel kuramlar arasında en fazla tanınan bilgi işleme modelidir. Bilgi işleme modeli “dikkat çekme”, “kod açma”, “geri çağırma” olarak adlandırılan üç zihinsel işlem üzerine yapılandırılmıştır (Aydın, 1998, s. 207). Öğrenci, kendi beklentileri ve amaçları doğrultusunda çevredeki bilgiyi seçerek almakta, daha önceki bilgileriyle

ilişkilendirerek uzun süreli belleğe dönüştürerek kodlamakta, gerektiğinde ise bu bilgileri geri çağırarak kullanmaktadır.

Bilgi işleme modeli, duyuşsal bellek, kısa dönemli bellek, uzun dönemli bellek olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Duyuşsal bellek, duyuş organları tarafından dış çevreden algılanan ve çok kısa bir süre için tutulan bölümdür. Kısa-dönemli bellek, yeni öğrenilen bilgilerin önceden öğrenilenlerle ilişkilendirildiği ve yeniden düzenlendiği bölümdür. Uzun dönemli bellek ise, birey için anlamlı olan bilgilerin kalıcı bir biçimde saklandığı bölümdür (Mergel, 1998). Ausebel'in anlamlı öğrenme ve Gagne'nin bilgi işlemeyle dayalı öğretim modelleri bilişsel kuramlara dayalı öğrenme yaklaşımlarından bazılarıdır.

Özetle, bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, öğrencinin zihnindeki bilgi miktarındaki değişimdir. Öğrenme süreci ise, dikkatin çekilmesi sonucu, bilginin kodlanarak bellekte depolanması ve gerektiğinde geri çağırılarak kullanılabilmesi aşamalarını içerir. Öğretim materyallerinin temel işlevi yeni bilgiyi, düzenli ve varolan bilgilerle ilişkilendirilebilecek biçimde sunmaktır. Bu arada, öğretim materyalleri dikkati çekmede, depolamayı ve geri çağırmayı kolaylaştırmada öğrenciye yardımcı olacak araçları da içermelidir.

Her ne kadar bilişsel görüşü savunanlar, zihinsel süreçlerle ilgilense de uygulamada davranışçı görüşten yana olanlar gibi içeriği yapılandırarak, uyarıcılar verilerek, dikkati toplayarak, güdüleyerek, pekiştirme vererek, öğrencinin dışındaki çevrenin düzenlenmesine yönelmişlerdir. Başka bir deyişle bilginin edinilmesinden çok, bilginin nasıl aktarılacağıyla ilgilenmişlerdir.

### 2.2.2. Yapıcı Görüş

Brooks'a göre (2001) yapıcılık bir hayat görüşü, bir felsefe ve bir epistemoloji; öğrenme ve öğretmeye, insanların dünyayı nasıl anlamlandıklarına ilişkin bir anlayıştır. Bu anlayış, yapıcı görüşün bilgi ve öğrenmeyi nesnelcilerden farklı yorumlamasına neden olmaktadır. Yapıcı görüşe göre bilgi (Duffy ve Joassen, 1991), evrende bilenden bağımsız değildir ve birey bilgiyi alma ve anlamlandırma sürecinde edilgen değildir. Bilgi etkin bir şekilde birey tarafından zihinde yapılandırılır, çünkü; birey düşünme,

sorgulama, yorumlama gibi bir takım zihinsel beceri ve süreçlere sahiptir. Bu nedenle çevresiyle etkileşime giren birey evrene, anlamı kendisi yükler, kendi yorumunu katarak anlamlandırır. Diğer bir deyişle yapıcı görüşte, nesnelci görüşün tersine birey dışındaki dünyada nesnelere, olaylar hakkında tek ve nesnel bir gerçeklikten söz edilemez.

Zoharik'e göre bilgi, bir takım keşfedilmesi gereken kanunlar, gerçekler ya da kavramlar değildir. Bilgi, onu bilenden bağımsız var olamaz. Dolayısıyla insanlar kendi kişisel deneyimlerine bir anlam verme sürecinde kendi bilgilerini yine kendileri oluştururlar. Bir diğer deyişle, bireyin bildiği her şey, ancak bireyin kendisi tarafından yapılandırılır (aktaran: Saban, 2000, s. 125).

Yapıcı görüşe göre öğrenmenin tanımı da nesnelcilerden farklıdır. Öğrenmeyi birey dışında zaten varolan bilgilerin zihne aktırılmasıyla açıklayan nesnelci görüşün aksine yapıcı görüş, öğrenmeyi öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi zihne aktarmasıyla değil, bilgiyi anlaması, önceki deneyimlerini kullanarak yorumlaması, farklı bakış açılarını tanıyıp, kendi bakış açısını geliştirmesi, bu bilgileri günlük yaşamına yansıtabilmesiyle açıklamışlardır. Öğrenme, birey tarafından etkileşime girilen dünyanın yorumlanması sonucunda oluşturulmuş anlamdaki değişimdir. Öğrenme sürecinde birey, çevreyle sürekli etkileşim ve işbirliği içinde sorunlarına çözümler üretir. Bu süreçte, bireyin deneyimleri, düşünceleri, tutumları, inançları önemli etkiye sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme bireysel olduğu kadar paylaşılan bir olgudur (Tezci ve Gürol, 2002, s. 151). Bu doğrultuda yapıcı görüşe göre öğrenmenin pasif bir alma süreci değil aktif bir anlam oluşturma süreci olduğu söylenebilir.

Yapıcı görüş içinde bilginin nasıl oluştuğuna ilişkin olarak farklı anlayışlar vardır. Bunlar; *bilişsel*, *sosyal* ve *radikal* yapıcılıktır. *Bilişsel Yapıcılar*, zihinsel süreçlerin bilgiyi yapılandırmada daha etkili olduğunu savunmuştur. Bu görüşe göre öğrenme, birey dışındaki gerçeğin birey tarafından içselleştirilmesiyle oluşur. Bu süreçte öğrenciye sunulan bilginin öğrenilmesi, ancak o bilginin özümsemesi, uyarlanması ve denge süreçlerinde geçmesiyle oluşur (Piaget, 1977). Öğrenme sürecinde bilişsel yapıcıların dikkate aldığı en önemli noktalardan biri, bireyin o ana kadar sahip olduğu bilişsel yapılarıdır. Öğrenen aldığı yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak zihninde

şekillendirir. Ancak öğrencinin daha önceki bilişsel yapısı ile aldığı yeni bilgi arasında bir dengesizlik durumu varsa, o zaman öğrenci bu dengesizliği gidermek için yeni bilgi yapıları oluşturmak için aktif olarak bilgi oluşturma sürecine girecek, bilişsel yapısında yeni bir düzenleme yapacak ve öğrenme gerçekleşecektir.

*Sosyal Yapıcılar* ise, takımla öğrenmenin önemi üzerinde dururlar. Onlara göre bilgi sosyal etkileşim yoluyla oluşturulur. Vygotsky'e göre öğrenmenin temel kaynağı sosyal çevredir, öğrenme, bireyin sosyal çevre içerisinde diğerleriyle etkileşime girmesi ve bu etkileşimin sonuçlarını kendi zihin yapısıyla bütünleştirmesi sonunda gerçekleşir (aktaran: Roblyer ve Edwards, 2000, s. 60). Öğrenme kişinin sosyal çevresiyle etkileşimiyle oluştuğu için, sosyal çevredeki insanların nitelikli olup olmaması öğrenenin bilişsel gelişimini etkiler. Vrasidas'a göre (2000) insan düşüncesi duyuşsal deneyim, sosyal etkileşim ve anlayışla gelişir. Bireyin bilgi, beceri, tutum ve düşünceleri içerisinde yaşadığı kültürden etkilenir. Bunun yanısıra işbirliği, uzlaşma, saldırganlık gibi psikolojik özelliklerde bu etkileşim yoluyla kazanılır. Yüksek düzeyde düşünme ve sorun çözme yanında, öğrencilerin diğer öğrenciler ve öğretmenle olan etkileşimi çok önemlidir. Diğer yanda, öğrencilerin bireysel çalışma yerine sosyal çalışmaları öngörülmektedir. Sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşen öğrenme, kişinin diğer insanlarla yaptığı bilgi alışverişleri, tartışmalar ve paylaşımları oranında artar ya da azalır. Bu nedenle öğrenme çevresinin, öğrencinin birbirleriyle etkileşime gireceği, işbirliği ve dayanışma yapabileceği şekilde yapılandırılması gerektiği ileri sürülebilir.

*RadikalYapıcılar* bireyin zihninde kendi gerçeğinin yine kendisi tarafından oluşturduğunu söylemektedirler. Her birey edindiği bilgileri kendi deneyimleri düşünceleri doğrultusunda yapılandırır. Deneyimleri farklı olduğu için her birey sunulan bilgiyi farklı yorumlar. Bu nedenle bireyin oluşturduğu gerçek birbirine benzemediği gibi dış dünyadakine de benzemeyebilir ve bireyin öğrendikleri bire bir dış dünyanın yansıması değildir (Glaserfeld, 1991).

### 2.2.2.1.Yapıcı Görüşün Öncüleri

Yapıcı görüşü savunan ve ilkelerini ortaya koyan en önemli kuramcılardan bazıları Lev Vygotsky, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner'dir.



*Lev Vygotsky* (1896-1934) Rus psikolog aslında bir öğretmendir. Sosyal etkileşimin bilişsel gelişim üzerinde önemli bir rol oynadığını düşünmüştür. Sosyal yapıcılığı ortaya koyan Vygotsky'e göre öğrenme iki aşamada meydana gelir. Birincisi, diğerleriyle etkileşime girilmesi, ikincisi de, bu etkileşimin bireysel zihin yapısıyla bütünleştirilmesiyle gerçekleşir. Kültürün kritik önemi ve sosyal yapının bilişsel gelişim üzerindeki önemini vurgulayarak, bireyin içinde yaşadığı sosyal ortam ve kültürün, onun gelişimi için ihtiyaç duyduğu bilişsel araçları verdiğini ileri sürmüştür. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı (zone of proximal) ortaya koyduğu önemli kavramlardan biridir. Bu kavramın savunduğu düşünce, öğrencilerin içinde buldukları sosyal çevredeki, kendilerinden daha deneyimli olan kişilerden yardım alarak, anlamadıkları konuları daha iyi öğrenebilecekleridir. Aileler, akranlar, öğretmenler bu bilgileri sağlayabilecek en önemli araçlardır (Roblyer ve Edwards, 2000, s. 60).

*John Dewey* (1859-1952) Amerikalı filozof ve eğitimcidir. Dewey bugünün eğitim sistemi içinde yer alan birçok kuramın temelini ortaya koymuştur. Dewey'e göre insan kendi eylemleriyle yaparak, yaşayarak öğrenmektedir. Yaşadığı olaylarla edindiği yeni bilgiler ve varolan bilgileri arasında ilişki kurarak öğrenir. Öğrenmenin oluşmasında asıl sorumluluk öğrencidedir ve öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıklar öğrenmeye yön vermektedir. Bundan yola çıkarak her öğrencinin geçmiş yaşantısı birbirinden farklı olduğu için öğrenme çıktılarının da farklı olacağı söylenebilir. Kısacası Dewey'e göre öğrenme üzerinde hem bireyin hem de çevrenin etkisi vardır. Bireyi öğrenme için harekete geçiren çevredir. Bu nedenle, öğretilmek istenen bir konunun, öğrencinin çevresiyle, yaşadıklarıyla ilişki kurarak sunulması, daha etkili öğrenmeye yardımcı olabilir. Dewey'in çizdiği bakış açısı doğrultusunda içeriği öğrenci katılımını arttıracak şekilde düzenlemenin, konuyla yaşamı ilişkilendirecek örneklerle zenginleştirmenin, aldığı bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını görmelerini sağlamanın, yapıcı görüşe uygun öğrenme etkinlikleri olduğu düşünülebilir (Roblyer ve Edwards, 2000, ss. 59-60).

*Jean Piaget* (1896-1980) İsviçreli psikologdur. Piaget'nin görüşüne göre, bilişsel gelişimi sağlamanın bazı gerekleri vardır. Örneğin, öğrencilerin motor becerilerini geliştirmek için, sanal bir ortam sunulmalıdır. Öğrenciye anlaması ve anlamı kendi

hızına ve kendi deneyimleri doğrultusunda yapılandırması için özgürlük verilmelidir. Bu nedenle öğrenme aktif bir süreçtir. Ancak Piaget'e göre öğrenme, aynı zamanda sosyal bir süreçtir. Bu nedenle işbirliğe dayalı öğrenme gruplarının kurulması ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini artıracak ortamların oluşturulması, çok önemlidir. Öğrenme öğrencinin çevreyle etkileşimi sonunda oluşur. Bu süreç Piaget'e göre üç aşamada gerçekleşir. Bunlar özümseme, uyma ve dengedir. Özümseme aşamasında, öğrenci yeni deneyimlerini kendisinde zaten varolan zihinsel yapıya ekler. Uyma'da, önceden varolan bilgiler edinilen yeni deneyimler sonucu, yeniden gözden geçirilir ve değiştirilir. Son olarak denge aşamasında, bireyin yeni karşılaştığı bir durumla kendisinde önceden var olan bilgi ve deneyimleri arasında denge kurmak için bir takım zihinsel işlemler yapar. Bireyin öğrenmesi, algıların zihinde organize edilmesi, yeni uyarıcılara uyum sağlamanın dengeleme sürecine dayalı olduğu söylenebilir. Birey sürekli bilgileri algılar, yeni durumlarla karşılaştığında denge bozulur. Uyum sürecinde dengeyi sağlar (Gürkan ve diğerleri, 1998, ss. 110-112).

Piaget, özellikle Dewey'in aktif öğrenme ve sosyal çevre değişkenlerinin önemini vurgulayan görüşlerinden hareketle, eğitimin uygun yaşantılarla desteklenmesi gereğine dikkat çekmektedir. Öğrenme sürecine sosyal yaşam bütün öğeleriyle yansıtılmalı, gerçek yaşamın canlı örnekleri yer almalıdır. Öğrenciye bir olayla ilgi farklı görüş ve yaklaşımlar verilmeli, sonra çocuğun kendine ait yorumlar çıkarması sağlanmalıdır. Sınıf içerisinde diğer öğrencilerle etkileşim içerisine girebileceği ortamlar yaratılmalı. Böylece hem sosyal uyum yeterliğinin hem de bireyselleşme sürecinin sağlıklı gerçekleşmesi sağlanmalıdır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995, ss. 65).

*Jerome Bruner*'e (1915- ) göre bilişsel gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve üç aşamadan oluşur: (1) Eylemsel, (2) imgesel ve (3) sembolik. İlk evrede birey nesnelere doğrudan etkileşerek, yaparak öğrenir. İmgesel evrede görsel algılar yoluyla farklı durum ve yaşantılar imgeler halinde formüle edilerek zihne aktarılır. Simgesel evrede ise, mecazlar, formüller ve simgeler aracılığıyla kavrama vardır. Piaget gibi Bruner'de öğrencilerin çeşitli zihinsel gelişimlerden geçtiğini söylemektedir. Fakat Piaget'den farklı olarak eğitimin öğrencinin her evredeki ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Eğitim sürecinde öncelikle eylemsel ve imgesel öğrenme



yaşantılarına yer verilmelidir. Ancak bu seviyelerde yeterli bir öğrenme yaşantısı geçirdikten sonra sözel mecazların ve formüllerin kullanıldığı sembolik evreye ulaşabilir. Dolayısıyla öğrenme süreci tasarılırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Bruner'e göre öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarının sağlanması da önemlidir. Birey, nesnelere doğrudan etkileşerek, sosyal ilişkiler içersine girerek, kendi deneyimlerini kullanarak, yaparak, yaşayarak öğrenir. Bu nedenle süreç öğrenciyi merkez alacak şekilde düzenlenmelidir. Bir diğer değişle öğrenciyeye buluş yoluyla öğreneceği bir ortam sağlanmalıdır. Buluş yoluyla öğrenme, Bruner'in literatüre kazandırdığı bir öğrenme stratejisidir. Buluş yoluyla öğrenme, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik eden bir öğretim yaklaşımıdır (Senemoğlu, 1998, ss. 471-474). Bunun için öğrenciyeye öğrenme ortamında bağımsız ve girişken bir şekilde hareket etmesi sağlanmalıdır. Öğrenciyeye bilgileri sunmak yerine, daha çok bireysel gözlemler yoluyla yeni deneyimleri kazanmasını sağlayacak ortamlar düzenlenmelidir. Öğrencinin kavramları ve ilkeleri kendi kendilerine bulmaları sağlanmalıdır. Çünkü Bruner'e göre öğrenmede temel amaç, öğrenciyi bilgiyi kazanma sürecinin bir parçası haline getirmektir (Hollyman, 2000).

Aktif katılım, öğrencinin düşünceleri arasındaki ilişkileri fark edebileceği, başka alternatifler oluşturabileceği, keşfetmeye dayalı bir öğrenme çevresinin kurulmasıyla sağlanır.

Buluş yoluyla öğrenmenin en önemli üstünlüğünün öğrencinin merak duygusunu uyandırdığı için öğrencilerin güdülenmişlik düzeylerinin yüksek olmasını sağladđı söylenebilir. Bunun yanı sıra bu öğretim yönteminde, öğrencinin bilgiyi olduğu gibi almak yerine sorun çözmeye yönlendirildiği de düşünülebilir. Bruner'e göre öğrenci öğrenme sürecinde ne kadar aktif olursa, öğrenme onun için o kadar anlamlı ve hatırlanabilir olur. Bunun için öğrenciyeye gerçek yaşam içinden sorun durumları verilerek soru sormaları, yorum yapmaları ve sonuç çıkarmaları sağlanmalıdır (Senemoğlu, 1998, ss. 470-477).

### 2.2.2.2.Yapıcı Görüşe Dayalı Öğrenme-Öğretme Anlayışı ve Nesnelcilerden Farklılıkları

Yapıcı görüş, öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğretmenin neyi, nasıl öğreteceği değil, öğrencilerin hangi koşullarda daha iyi öğrenebilecekleri üzerine durur. Deryakulu'na (2000, ss. 64) göre öğrenme öğretimle kolaylaşabilir, ancak öğretimin doğrudan bir sonucu olarak gerçekleşmez. Öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrencinin kendi bakış açısını geliştirebilmesini, kendi yorumunu yapabilmesini sağlayacak bilgi kaynakları sağlanmalıdır.

Nesnelci öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi kaynakları, öğrenci dışında oluşturulmuş, anlamlandırılmış öğretmen, ders kitabı gibi kaynaklardır. Öğrencinin görevi, bu kaynaklardan sunulan bilgileri olduğu gibi öğrenmeleridir. Nesnelci öğrenme-öğretme süreci daha çok öğretmen merkezlidir. Bu süreçte öğrenci pasiftir. Öğrenciden bilgiyi sorgulaması, kendi yorumunu katarak yeni anlamlarını oluşturmasını beklenmez. Bunun yanı sıra içerik önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yapılandırılmış ve basitleştirilmiştir. Corte göre (2001), nesnelci görüşe göre yapılanmış bir öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci yeteri kadar düşünmez, ezber yapar dahası bilginin öğretmen tarafından aktarılmasını bekler. Sonuç olarak öğrenci öğrenme-öğretme sürecinde edindiği bilgileri günlük yaşama aktarmaz, karşılaştığı durumlarla bağlantısını kuramaz. Çünkü bilgi öğrenci için anlamlı değildir ve bilgi anlamlı olmadığı sürece daha az motive edicidir. Bu öğrencilerde ezbere dayalı bir öğrenme oluşmasına, bu da kalıcı olmayan, günlük yaşamda kullanılmayan (yansıtılmayan) bilgilerin kazanılması sonucunu doğurabilir.

Yapıcı görüşe dayalı olarak oluşturulmuş öğrenme-öğretme süreçlerinde ise, öğrencinin aldığı bilgileri daha önceki bilgileri ve deneyimleriyle ilişkilendirerek bireysel yorumlar ve anlamlar oluşturmaları beklenir. Öğrenme-öğretme süreci öğrenci merkezlidir. Öğrenme sorumluluğu öğrencidedir ve öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını gerektirir. Bunu gerçekleştirmek için öğrenciye örnekler, her gün karşılaşılabileceği sorunlar, konuyla ilgili olarak farklı bakış açılarını da tanıyabileceği farklı görüşleri içeren bilgi kaynaklar; gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtabilecek şekilde sunulur. Çünkü yapıcı görüşün en çok önem verdiği konulardan birisi

bağlamdır. Jonassen'a (1993) göre, öğrenme en iyi bir bağlam içinde gerçekleşebilir. Bağlam, öğrenme için gerekli ortamın bir parçasıdır (aktaran:Ataizi, 1999, s. 2). Öğrenciye bilgiyi en iyi biçimde edinebileceği ve anlamı yapılandırabileceği yaşamla ilgili sorun ve deneyimlerle karşılaşma imkanı verir. Yaşamdaki karmaşıklık düzeyinde öğrenilen bilgiler kolaylıkla farklı durumlara transfer edilebilir (Ataizi,1999, s.4). Bu yaklaşımın aynı zamanda öğrencilerde kalıcı bir öğrenmenin oluşmasına yardımcı olacağı söylenebilir.

İki görüş arasındaki farklılıklardan bir diğeri de iki görüşün içerik yapılarındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Nesnelci görüşe göre öğrencinin sahip olması gereken bilgiler, içerik analizleriyle belirlenir. Amaç bütün öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci sonunda aynı şeyleri öğrenmesidir. Bu durumun öğrencinin farklı bakış açılarını görüp tanımasını sınırlandırabileceği düşünülebilir. Oysa aynı konuyla ilgili değişik yaklaşımları da görmek, öğrenilen bilginin farklı durumlara transferini kolaylaştırır ve sonraki öğrenmeler için zemin hazırlar (Deryakulu, 2000, s. 70).

Yapıcı görüş ise, kabul edilebilecek tek bir nesnel gerçeklik olmadığı düşüncesinden yola çıkarak, öğrencilere aktarılmak üzere önceden sıkı bir biçimde belirlenmiş bir içerik oluşturmak kaygısı yoktur. Öğrenilecek bilgi her zaman içerikte sunulanın tamamen aynısı olmak zorunda değildir. İçerik öğrencinin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda yapılandırılır. Amaç öğrencinin verilenleri kullanarak bilgiyi kendisinin yapılandırmasıdır (Newby, Stepich, Lehman ve Russel, 2000, ss. 33-38).

Bu ayrımın iki görüşün öğrenme ürünü kabul ettiği şeylerin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Nesnelciler, verilen bilgilerin öğrencide aynen oluşmasını öğrenme ürünü olduğunu kabul ederken, yapıcılar verilen bilgiyi öğrencinin kendine göre anlamlandırmasını, yorumlamasını öğrenme ürünü olarak kabul eder.

İki görüşün farklılaştığı bir diğer nokta da farklı tasarım modellerini kullanmalarıdır. Nesnelci tasarım modelleri tümdengelimci anlayışa sahiptir (Jonassen, 1991c, ss. 34-37). Nesnelciler önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda öğrenciye bilgiler sunar. Bu bilgileri edinip edinmediğini belirlemek için de öğrenci değerlendirilir. Reiber'e

göre yapıcılar ise tümevarımsal bir yaklaşım izler. Öğrenciye öğrenmesi gereken konuyla ilgili çeşitli örnekleri içeren zengin bir bağlam sunulur ve öğrencinin bir sonuç çıkarması beklenir. Bu her öğrencinin her öğrenci kendi gerçeğini keşfetmesine neden olur (aktaran: Alkan, Deryakulu, Şimşek, 1995, ss. 66).

Öğrenen-öğrenen etkileşimi geleneksel uzaktan öğretim uygulamalarında genellikle gözardı edilmiştir. Oysa, özellikle 1990'larda yaygın kabul gören yapıcı yaklaşım, öğrenmenin oluşmasında işbirliğinin, diyalogun önemini vurgulamaktadır. İki görüşün uygulamalarında yer alan etkileşim biçimleri de birbirlerinden farklıdır. Nesnelci görüşün daha çok öğrenci-materyal etkileşimiyle sınırlı olduğu söylenebilir. Öğrenci-öğretici ya da öğrenci-öğrenci etkileşiminin sınırlı olmasının ise, öğrencilerin birbirleriyle ya da öğreticiyle görüş alışverişinde bulunup farklı bakış açılarını tanımasını engellediği düşünülebilir. Yapıcı görüş ise, öğrencinin materyalle etkileşiminin yanı sıra, diğer öğrenci ve öğreticiyle etkileşime girmesini öngörmektedir. Yapıcı yaklaşım, özellikle öğrenmenin oluşmasında işbirliğinin, diyalogun önemini vurgulamaktadır (Ertmer ve Newby, 1993, ss. 50-72). Takımlı öğrenme grupları öğrencilerin, kendi görüşlerini paylaşması, test etmesi, bakış açısını zenginleştirmeyi sağlaması açısından oldukça önemli olduğu kabul edilebilir.

Bu iki görüşün öğrenme-öğretme süreçleri yanısıra değerlendirme anlayışları da birbirlerinden farklıdır. Nesnelci görüşe göre başarının değerlendirmesi öğrencilerin içerikte verilen bilgileri ne kadar aldığı ile ölçülür. Bunun ürün yönelimli bir değerlendirme anlayışı olduğu söylenebilir. Yapıcı görüşte ise öğrenme, öğrencinin kendi bilgi ve anlamını yapılandırmasıdır. Bu nedenle değerlendirme bilgiyi ve anlamı yapılandırmanın zihinsel süreçlerini yansıtan öğrenme çıktılarına belirleme üzerine yoğunlaşmalıdır (Jonassen, 1991b, ss. 28-33). Önemli olan öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrenenin düşünce ve becerilerinde meydana gelen değişimin ölçülmesidir. Bu nedenle yapıcı görüşte, süreç yönelimli bir değerlendirme olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak nesnelci ve yapıcı görüşün bilme ve öğrenmeye dolayısıyla öğrenme-öğretme süreçlerine olan farklı bakış açıları bu sürecin işleyişine de yansımaktadır. Doğal olarak öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması-uygulanması ve

değerlendirilmesi birbirlerinden farklı şekillerde yapılanmaktadır. Yapıcı görüşe göre yapılandırılan süreçlerin sağladığı faydalar şöyle sıralanabilir:

- Öğrenciler öğrenme-öğretme süreci içerisinde kendi öğrenmelerinden sorumludur ve daha aktiftirler. Bu durum öğrenenin öğrenmeye karşı motivasyonunun yüksek olmasını sağlar.
- Öğrenci ezber yapma yerine, düşünme, yorumlama, sorgulamaya yönlendirildiği için öğrencide daha kalıcı öğrenmeler oluşur.
- Öğrenci edindiği bilgileri bağlamları içinde gördüğü için, bu bilgiler günlük yaşama kolayca transfer edebilir.
- Öğrenci diğer arkadaşlarıyla bilgi alışverişine, tartışmaya yönlendirildiği için öğrencinin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmesi sağlanır.
- Yapıcı görüşün farklı değerlendirme anlayışıyla öğrencinin, düşündüğünü ifade edebilme, yaratıcı düşünme, sorgulama yapma gibi zihinsel beceriler kazanması sağlanır.

Bütün bu açıklamalar doğrultusunda nesnelci ve yapıcı görüşlerin öğrenme-öğretme süreçlerine bakış açıları Şekil 1’de kısaca özetlenmiştir.

	Nesnelci Görüş	Yapıcı Görüş
<b>Felsefesi</b>	Birey dışında tek bir gerçek vardır.	Gerçek bireyden bağımsız değildir.
<b>Öğrenme</b>	Bilgilerin eksiksiz zihne aktarılmasıyla gerçekleşir.	Bilginin deneyimlerle ilişkilendirilerek bireysel anlamlar oluşturulmasıyla gerçekleşir.
<b>Öğrenme Biçimi</b>	Yeni bilgiyi tekrar etmektir.	Yeni bilgiyi yaşamda kullanmaktır.
<b>Öğretim Stratejisi</b>	Bilgiyi sunma, pekiştirme, geribildirim vermedir.	Kendi kendine öğrenme, araştırma, sorun çözmedir.
<b>Değerlendirme</b>	Öğrenme ürününü değerlendirmektir.	Öğrenme sürecini değerlendirmektir.

Şekil 1. Nesnelci ve Yapıcı Görüşe Göre Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Sonuç olarak belirtmek gerekirse; bu iki görüşün, bilginin ne olduğu ve öğrenmenin tanımı üzerine farklı bakış açıları taşımalarının yanısıra, öğrenme-öğretme sürecine bakış açıları arasında da büyük farklılıklar vardır.

### 2.2.2.3. Yapıcı Görüşün İlkeleri

Yapıcı görüşe ilişkin yukarıdaki açıklamalar ışığında, bu görüşü yansıtan öğrenme-öğretme süreçlerinin genellikle yaşama ilişkin sorunları çözmeye dayalı, işbirliğini vurgulayan, farklı kaynakları ve görüş açılarını yansıtan ya da bunlara ulaşma yollarını gösteren, ürün kadar süreçlerin de değerlendirildiği etkinlikleri içerdiği ileri sürülebilir. Bu etkinlikler aslında yapıcı görüşün temel ilkeleri olarak da değerlendirilebilir.

*Sorun Çözme* – İster bilişsel, ister toplumsal, isterse radikal yapıcı görüşü benimsemiş olsun, yapıcı görüşü savunan her uzman, öğrenmenin, en iyi öğrenenin karşılaştığı sorunlara çözümler üretirken gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Sorun çözmeye dayalı öğretim özde Bruner'in buluş yoluyla öğrenme ya da keşfetmeye dayalı öğrenme modelinin uygulamaya aktarılış biçimidir.



Glazer (2001) sorun çözmeye dayalı öğrenmeyi, karmaşık ve hayata ilişkin sorunların araştırılması ve uygun bilişsel stratejilerin seçilerek çözülmesi biçiminde tanımlamıştır. Bu yaklaşım öğrencilerin hem zihin hem de beceri yönünden öğrenme sürecine aktif katılımlarını gerektirmektedir. Bu yolla öğrenciler birbirleriyle ilişkilendirilmemiş bilgileri ezberlemek yerine, yaşamda karşılaşılabileceği karmaşık sorunlara çözüm üretebilmek için düşünme, yorumlama, analiz etme, sentez yapma gibi bilişsel stratejiler kullanacaktır.

Sorun çözmeye dayalı bir öğrenme etkinliğinin aşamaları şu şekilde sıralanabilir. Konuya ilişkin olarak öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak bir sorun seçilir. Bu sorunun konunun bütün yönlerini yansıtabilecek ve araştırmaya değer olmasına dikkat edilir. Öğrenciler sorun durumuyla karşı karşıya bırakılır. Öncelikle, sorun durumuyla ilgili olarak ne biliyor olduklarını saptamaları daha sonra neleri bilmeleri gerektiğini belirleme konularında yönlendirilir. Öğrenciler sorunu ve temel nedenlerini tanımaya çalışır. Sonra, öğrenciler sorunla ilgili veri toplayarak analiz ederek, olası çözüm seçenekleri üretirler. Bu seçenekleri daha ayrıntılı inceleyerek, tartışarak ve gerektiğinde deneyerek sorunun çözümüne en uygun olanını seçmeye çalışırlar. Son olarak buldukları çözümü ya da çözümleri diğer arkadaşları ile paylaşırlar. Tüm bu süreç boyunca öğretmen süreci yandan izleyen, takıldıklarında yön gösteren, farklı kaynaklara yönlendiren kişi konumundadır.

Stephien ve Gallagher (1997) gibi uzmanlara göre bu tür bir öğretim yaklaşımının yararları aşağıda belirtildiği gibidir:

1. *Öğrencilerin motivasyonlarını artırır.* Sorun çözmeye dayalı öğrenme, öğrencilere kendi öğrenmelerinde sorumlu olma rolünü yükler. Sorun çözmek çabasına giren öğrenci, konuyu sahiplenir, bunun da öğrenci öğrenmeye karşı motivasyonu arttırdığı söylenebilir.
2. *Öğrencilerin bilgilerin yaşamla olan ilişkisi görmelerini sağlar.* Konuyu bir sorun etrafında organize ederek, öğrencinin yaşamda karşılaşılabileceği sorunları görmelerini sağlar. Öğrenci böylece hangi bilgiyi nerede nasıl kullanacağını görebilir.

3. *Öğrencileri düşünmeye yönlendirir.* Öğrenciler karşı karşıya kaldıkları sorun durumunu çözebilmek için eleştirel ve yaratıcı düşünme, yorumlama, sorgulama gibi zihinsel süreçleri kullanır. Öğrenciyi aktif kılan bu etkinlikler, kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yardımcı olur.
4. *Öğrencileri “nasıl öğrenileceğini öğrenme”ye teşvik eder.* Öğrencilerin sorunu tanımlamak, bilgi toplamak, verileri analiz etmek, uygulamak gibi çeşitli süreçler için kendilerine özgü stratejiler geliştirmelerini öngördüğü için kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirir.
5. *Öğrenciler arasında işbirliğini güçlendirir.* Öğrenciler sorunu çözebilmek için ellerindeki kaynakları paylaşır, bilgi alışverişinde bulunur, tartışırlar. Bu da öğrenciler arasındaki iletişimin, paylaşımın artmasını sağlar.

*İşbirliğine Dayalı Öğrenme* – Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler arasında işbirliği kurulması aslında yeni bir ilke değildir. Ancak, yapıcı yaklaşımın anlam oluşturmada öğrenciler ve öğrenciler ile öğretmen arasındaki sürekli diyalogu vurgulaması, işbirliğine dayalı öğrenmeye olan ilgiyi arttırmıştır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, temelde öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerinde yoğunlaşarak, birbirlerinin başarısını arttırmak amacıyla bir bütün olarak hareket etme ilkesine dayanmaktadır (Aydın, 1998, ss. 289). İşbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin etkili öğrenme düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını araştıran çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre, işbirliğine dayalı öğrenmenin özellikle düşük yetenekli öğrencilerin sorun çözme becerilerini geliştirdiğini ve daha üst düzeyde öğrenmelerin oluşmasını sağladığı gözlemlenmiştir (Johnson ve Johnson, 1996, ss. 1017-1040).

Bu yaklaşıma göre öğrenciler, hem öğreten hem de öğrenen rolünü üstlenirler. Önemli olan takım içerisinde öğrencilerin tartışarak, bilgi alışverişinde bulunarak belirlenen ortak hedeflere ulaşmasıdır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli olmaları, işbirliğine dayalı öğrenmede oldukça önemlidir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenciye başka yararları da vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir ( Millis, 1996,):



1. Öğrencilerin ortak amaç için bir araya geldiklerinde ellerindeki kaynakları birleştirmeleri, düşüncelerini paylaşmaları, tartışmaları ve amaca ulaşmaya kadar birbirlerine yardım etmeleri iletişim becerilerinin gelişmesini sağlar.
2. Öğrencilerin başkalarının düşüncelerine saygı duyma, tartışabilme, kendini ifade edebilme gibi sosyal becerilerin gelişmesine yardımcı olur. Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirir.
3. Araştırmalar, grup amaçları ve öğrencilerin bireysel sorumluluklarının bir araya gelmesinin, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra ortak amaç için bir araya gelme duygusu öğrencilerin motivasyonlarını da arttırmaktadır.
4. İşbirliği, takım içindeki öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat verir.
5. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde yalnız ve soyutlanmışlık duygusunu ortadan kaldırır.
6. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar.
7. Öğrencilerin birbirleriyle görüş alışverişinde bulunmaları bir konu hakkında farklı görüş açılarını tanıyıp değerlendirebilmesini sağlar.
8. Öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalarını, birbirlerine geribildirim vererek etkili öğrenmeler oluşmasını sağlar

Ancak işbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluşturmak, öğrencilerin bir masa etrafında yan yana oturmaları demek değildir. Bir gruptaki işlerin bir öğrenci tarafından yapılması ve diğerlerinin sadece isimlerinin yazılı olduğu bir rapor sunmak hiç değildir. Çalışkan'a göre (2000, ss. 82-86) işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi ve başarılı olabilmesi için öğrencilerin ortak bir amaç çevresinde birleşmeleri ve birlikte çalışmaları gerekir. Takımın genel başarısı, her üyenin bireysel çabasına bağlıdır. Bu nedenle, takımdaki herkesin bireysel katkı düzeyi değerlendirilmelidir. Öğrencilerin yüzyüze etkileşimde bulunmaları da çok önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin bilgi ve kaynaklarını paylaşmaları yanında birbirlerine karşılıklı yardım etmeleri, geribildirim vermeleri, takım üyeleri bir araya gelerek takım çalışmasını başarılı ve başarısız yönlerini ele alarak irdelemeleri sağlanmalıdır.

*Gerçek Yaşamdan Örnekler* - Öğrenme sadece belli kavramların, kuralların, ilkelerin edinilmesi değildir. Öğrenme-öğretme sürecinin en temel hedefi olan kalıcı öğrenme, bu bilgiler aracılığıyla günlük hayatta karşılaşılan sorunları çözebilmekle gerçekleşir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğrenciye sunulan sorunların günlük yaşamdan karşılaşılabileceği türden olmalarına önem verilmelidir. Öğrencinin bilgiyi hangi sorunların çözümünde nasıl kullanacağını görmesi, bilginin öğrenci için daha anlamlı olmasını sağlayacaktır. Bilgiyi günlük yaşamında kullanabileceğini görmek öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonunu arttıracaktır (Newby, Stepich, Lehman ve Russel, 2000, ss. 33-38) Bu nedenle içeriği sunarken öğrencinin, televizyonda, gazetede, okulda, kısacası günlük yaşamında karşılaştığı olayları örneklemenin yararlı olabileceği söylenebilir.

*Zengin Bir Öğrenme Çevresi* - Öğrencilerin karşılaştığı sorunlara sağlıklı çözümler bulabilmeleri için konuyu tek bir bakış açısından ele alan kaynakları kullanmak yeterli değildir. Böylesi bir yaklaşım, öğrencilerin sunulan bakış açısıyla sınırlı bir anlayışa sahip olmalarını neden olabilir. Öğrencilere onların görüşlerinden farklı görüşler benzer ve farklılıklarıyla sunulabilir. Zengin öğrenme çevresi oluşturma, öğrencilerin kendi görüşlerini yeniden değerlendirmelerini sağladığı gibi, bir konu hakkında farklı düşüncelerin olabileceğini görmelerini sağlar. Öğrencilerin farklı görüşleri birbirleriyle karşılaştırmasına, benzerlik ve farklılıklarını değerlendirerek konuyla ilgili kendi bakış açısını geliştirmesine yardımcı olur (Duffy ve Cunningham, 1996, ss. 170-198).

Öğrenciyi değişik kaynaklara yönlendirmek için, onlara açık uçlu düşündürücü ve hatta merakını uyandırıcı sorular yöneltilir. İşlenen konuya ilişkin farklı kitaplar, web adresleri gibi çevre kaynaklara yönlendirilebilir. Öğrenciler bu soruların yanıtlarını bulabilmek için araştırma yapmalıdır. Farklı kaynaklara ulaşma çabası, öğrencinin, kendini öğrenme konusunda sorumlu hissetmesine neden olur (Duffy ve Cunningham, 1996, ss. 170-198). Bu sorumluluğu hisseden öğrencinin öğrenmeye karşı daha istekli ve öğrenme süreci içerisinde daha aktif olduğu söylenebilir.

*Süreci Değerlendirme* - Yapıcı görüş öğrencilerin ezbere dayalı olarak bilgileri hangi düzeyde aldıklarını değil, bilgiyi anlamlandırırken hangi zihinsel etkinliklerde

bulduğunu değerlendirir. Bu nedenle, öğrenme-öğretme sürecinin sonucunun değil, sürecinin değerlendirildiği söylenebilir. Amaç sınav sonunda öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların ne derece doğru olduğunu belirlemek değildir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci öncesi ve sonrasında düşüncelerinde ne gibi gelişmeler ve değişimler olduğunu belirlemektir. Bilginin değerlendirilmesinden çok bilginin oluşturulması süreciyle ilgilenilmektedir. Bruner'e göre bilmek bir ürün değil bir süreçtir. Bu nedenle öğrencinin edindiği bilgileri düşünme, yorumlama, günlük hayat ortamlarında uygulamak gerekli becerileri kazanıp kazanmadığına ilişkin bilgiyi sağlayacak çeşitli değerlendirmeler öğrenme etkinlikleri süresince çeşitli etkinliklerle yapılmalıdır. Öğrenenin yetenek ve becerilerini gerçek yaşam durumlarına uygulama, düşünme süreci, sorgulama yetenekleri konusunda bilgi verecek değerlendirme yaklaşımları kullanılmalıdır (Deryakulu, 2000, ss. 73).

Yapıcı yaklaşımlarda çeşitli değerlendirme biçimleri vardır. Bunlardan birisi, *Portfolio Değerlendirmedir*. Bu yöntemde öğrencileri sınav yapmak yerine onlara çeşitli projeler geliştirmelerini sağlamak ve ortaya koydukları ürünleri bir dosya haline getirerek değerlendirme yaklaşımı vardır. Öğrencilere verilen haftalık ödevler, grup projeleri, öğrenci sunuları, öğrencilerle mülakat yapma, onları gözleme diğer farklı değerlendirme teknikleridir. Bir diğeri öğretmenin, öğrenciyi çalışma tutumlarına, güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alarak değerlendirme yapmasıdır. Bunun için belirli öğrencinin sahip olması gereken bilgi ve becerileri içeren bir kontrol çizelgesi hazırlanabilir. Bu çizelgelerin öğrencinin performansını takip etme açısından kolaylık sağlayacağı söylenebilir (Knuffer ve McLellan, 1996, ss. 1196-1212).

#### 2.2.2.4. Yapıcı Görüşün Günümüz Uygulamaları

Yapıcı görüşe dayalı öğrenme anlayışlarının çeşitli uygulamaları vardır. Bu uygulamaların arasında literatürde sık karşılaşılan durumlu öğrenme, microdünyalar, bilişsel çiraklık ve bağlamlı öğrenmedir. Aşağıda sözü edilen bu uygulamalar kısaca açıklanmıştır.

*Durumlu Öğrenme* - Durumlu öğrenme, temelde öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri gerçek yaşama aktaramadıkları, bir diğer deyişle, günlük yaşamda karşılaştığı

sorunları çözmeye etkili bir şekilde kullanamadıkları düşüncesinden yola çıkmıştır. Bu sorunun çözümüne ilişkin olarak Jonassen'e göre (1991) öğrenme, ancak bir bağlam içerisinde gerçekleşir. Burada bağlamın, öğrenme sürecinin, öğrenmeye yardımcı olan ve gerçek dünyayı yansıtan bir parçasının olması gerekir. Bu bağlamın gerçek dünyayı yansıttığı, günlük yaşamı örneklediği ve öğrencinin edindiği bilgileri kullanabileceği gerçek durumları yansıttığı oranda kalıcı öğrenmeyi sağladığı söylenebilir.

Kısacası durumlu öğrenme yaklaşımının, öğrenme sürecini, daha etkili öğrenme ortamları tasarlayarak daha etkili hale getirmek için geliştirildiği düşünülebilir. Bu yaklaşımda, öğrencinin günlük yaşamda karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi için gerekli olacak bilgi ve becerileri kazanmasını sağlayacak örnek olaylara, sorunlara yer vermekte, bilgi, gerçek bağlamların içerisinde sunulmaktadır (Ataizi, 1999, s. 29).

*Papert'in Microdünyaları* - Papert, çocukların okul ya da öğretmenin yardım ve ödüllendirme ya da cezalandırma olmadan oyun sırasında, araştırarak, akranlarıyla tartışarak, eski ile yeni bilgileri arasında ilişkiler kurarak kendi kendine öğrendikleri görüşündedir. Papert, cezalandırma kaygısı ya da ödül alma arzusu ile öğrenmenin daha çok bireyi ezberciliğe ittiğini ve bilginin özünü anlayıp ilişkiler kurma yeteneğinden yoksun bıraktığını söylemektedir. Papert'e göre önemli olan çocuklara öğrenmeyi öğretmektir. Bu da, düşünme yeteneklerinin geliştirilmesiyle gerçekleşebilir (Roblyer, Edwards, 2000, s. 62).

Çocuklar kendi geliştirdikleri microdünyalarda oynayarak, deneyerek, araştırarak çok şey öğrenebilmektedirler. Çocuklara uygun şartlar ve malzemeler sağlandığında kendi düşünce sistemlerini geliştirdikleri görülmüştür. Papert çocukların çamurla oynayarak çok şeyler öğrendiğini söyler. Deniz kenarında kum, su ve çamurla yaptıkları sahil şatoları onlar için iyi öğrenme ortamlarıdır. Bilgisayarlar uygun bir şekilde kullanıldığında çocuklar için uygun bir eğitim ortamı oluşturulabilirler. Papert tarafından geliştirilen Logo dili de böyle bir uygulamadır. Öğrencilerin sorun çözme becerilerini geliştiren bir dil olarak programlanmıştır. Çocukların deney yapabilmeleri, kendi düşünme yeteneklerini geliştirmeleri amacıyla onlara sunulan microdünyalardır (Hannafin, Hannafin, Hooper, Rieber ve Kini, 1996).

*Bilişsel Çıraklık* - Bilişsel çıraklık temelde, öğrenme ortamının, bir çırağın yetiştirilmesi sürecindeki adımlarını taklit ederek düzenlenmesi ilkesine dayanır. Bilişsel becerilerin gerçek bir durumda nasıl kullanılabileceği konusunda geleneksel usta-çırak etkileşiminin bazı özelliklerini uyarlayarak kullanan bir yaklaşımdır. Eskiye dönüp baktığımızda insanların sahip oldukları pek çok beceriyi ailelerinden, ortaklarından, ustalarından, patronlarından öğrendiklerini söyleyebiliriz. Winn (1993) bunu bir örnekle şöyle açıklamıştır. Bir çömlekçinin çırağı, sıralama işlemini öğrenmek istediği zaman, ilk olarak ustasını izler, gerekli soruları sorarak ustasının yaptığı işlemleri sırası ile tekrar ederdi. İşlemler sırasında bir hata yaptığı zaman da ustası gereken müdahaleyi yapardı (aktaran: Ataizi, 1999, ss. 22-23). Çıraklar becerileri gözlem yoluyla, bire bir yetiştirmeyle ve uygulamayla kazanmaktaydılar. Bu düşünceden yola çıkarak öğretmenlerin de, öğrencilerin karşılaştığı sorunlar çözmelerini sağlamak için, çeşitli stratejiler geliştirerek, tıpkı bir usta gibi yol gösterici olmaları gerektiği düşünülebilir. Shoenfeld (1985) matematik dersinde öğrencilerin sınıfa çeşitli bulmacalar getirmelerini ve derste sunmalarını istemiştir. Ardından bu bulmacaların çözümlerini sınıfta sesli olarak düşünmüştür. Bu sırada pek çok hata yapmış, sonrasında sınıfla işbirliği içerisinde değişik stratejiler uygulayarak çözüm yolları geliştirmişlerdir. Bu yolla öğrencilerin karmaşık ve gerçek bir durumda bilgiye nasıl ulaşıldığını gözlemleyerek öğrenmeleri ve gözledikleri bilişsel becerileri uygulamaları amaçlandığı söylenebilir.

Kısacası, bilişsel çıraklık yaklaşımı öğrencilerin sorunu gerçek durumlarda algılamalarını ve istenilen öğrenme çıktılarını sağlamak için, öğrenciye bilgiye nasıl ulaşacağı, onu nasıl kullanabileceği ve uygulayabileceği konusunda gereksinim duyacağı bilişsel etkinliklerin öğretmenin yol göstermesiyle kazandırılması sürecidir (Jonassen 1991a, ss.35-37).

*Vanderbilt ve Bağlılı Öğrenme* - Bu yaklaşımın kurucusu olan grup, Vanderbilt Üniversitesi Öğrenme Teknolojisi Merkezine bağlı olarak çalışmaktadır. Grup çalışmalarında, geleneksel öğretimin yüz yüze olduğu en önemli sorunlardan birisi olan yeni bilgileri farklı sorun çözme durumlarına uyarlayamama düşüncesinden yola çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenme etkinliklerinin, öğrencinin benzeri gerçek bir

durumda bir sorunu çözebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmasının sağlayacak şekilde düzenlemesi gerekmektedir. Bir soruna ya da örnek bir olaya dayalı, etkinlik yönelimli öğrenme durumları yaratılmalı, durağan bilgi yerine kullanabilecekleri bilgileri kazandırmaya yönelik tasarlanmalıdır. Ataizi'ne (2000, s. 153) göre, modelin temelinde öğrencilerin dikkatlerini sorunlara toplayacak bağlamların oluşturulması vardır. Daha sonrasında öğrencilerden istenen, bu bağlamlara göre sorunları tanımlamaları ve çözüm yolları bulmalarıdır. Burada amaç, öğrencilerin sorun durumlarının genel özelliklerini bulmaları ve bağlamları kendi süzgeçlerinden geçirerek yeni durumlara uyarlamalarıdır.

Vanderbilt Grubu tarafından gerçekleştirilen Jasper serilerinde öğrencilere gerçek dünya sorunlarının çözümü (belirli bir bölgeye nasıl ulaşırsın ve en hızlı şekilde nasıl geri dönebilirsin gibi) gerçek bilgiler kullanılarak (hız sınırı işaretleri, kalan benzin, rüzgar yönü vb.) sorulmuştur. Bu senaryolarda matematiksel çözümler ve uslamalar için gerçek bağlamlar bulunur. Ayrıca bu sorunlar kendi içinde oldukça karmaşıktır, özel bir bilgi ve becerinin kullanılması gerekmektedir. Jasper serisinde sorunları çözmek için gerekli olan bilgi öykünün tümüne yerleştirilmiş durumdadır. Öğrenciler çözülecek sorunu üretmek ya da tanımlamak, önemli bilgiyi önemsizden ayırmak ve farklı çözümleri yeniden gözden geçirmek ve test etmek zorundadır (Ataizi, 1999, s. 27). Sonuç olarak bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrencinin karmaşık ve gerçekçi etkinliklere etken olarak katılımı ile çevre ve konu arasındaki etken ilişkileri kullanarak bilgiye kendinin ulaşmasıyla gerçekleşmektedir.

### 2.3. Yapıcı Görüşe Göre Uzaktan Eğitim

Yapıcı yaklaşım etkili olmaya başladığı 1990'ların ilk yıllarından başlayarak, yüz yüze öğretim etkinliklerinde yoğun kullanılmaya başlanmıştır. Vanderbilt Üniversitesi'nde geliştirilen Jasper serisi bu kullanıma güzel bir örnektir. Jasper serisi ve benzeri uygulamalar üzerine gerçekleştirilen araştırmalar (örneğin: Learning Technology Center of Vanderbilt University, 1992) yapıcı yaklaşımın öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.



Yapıcı yaklaşımın yer aldığı öğretim etkinlikleri yüzyüze ve hiç bir gelişmiş öğretim materyaline gereksinim duyulmadan gerçekleştirilebildiği gibi, Jasper serisi ve benzerlerinde olduğu gibi bilgisayar ya da diğer ortamların kullanımına da olanak tanımaktadır. Yapıcı yaklaşımın, ilk öğretimden yüksek öğretime ve hatta hizmetiçi eğitime hemen her öğretim düzeyinde yer edindiği gerçekleştirilen uygulamalarda gözlemlenmektedir.

Yapıcı görüşün uzaktan eğitim etkinliklerinde kullanılmaya başlaması ise bilgisayar ağları –İnternet- alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak yaygınlaşmıştır. Özellikle küçük gruplarla gerçekleştirilen ve öğrenen-öğrenen ya da öğrenen-öğretici etkileşimin zorunlu olduğu uzaktan eğitim uygulamalarında yapıcı görüş rahatlıkla yer bulabilmiştir. Örneğin, İngiliz Açık Üniversitesi'nin bazı derslerinde öğrenciler 3 ile 7 kişilik küçük gruplarla çalışmaya yönlendirilmiş ve her gruba bir belleten atanmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen projeleri gerçekleştirmek ya da sorunları çözme için bir araya gelerek işbirliği içinde çalışma olanağı bulmuşlardır. Bu toplantılar genellikle belleten denetiminde gerçekleştirilmiştir. Bu sistem özellikle aynı çevrede ya da yakın çevrelerde yaşayan öğrenciler arasında etkili olurken birbirinden uzak çevrelerde yaşayan öğrencilere yönelik derslerde işletilememiştir.

Ancak, 1990'ların sonunda bilgisayar ağlarında yaşanan gelişmeler, birbirinden uzakta yaşayan uzaktan eğitim öğrencilerinin oluşturduğu küçük gruplarda da, yapıcı görüşe dayalı uygulamaların yer edinmesini kolaylaştırmıştır. Örneğin, yapıcı görüşün önemli savunucularından biri olan David Jonassen'ın halen yürütmekte olduğu bir ders tamamen çevrimiçi (online) verilmekte ve birbirinden uzakta olan öğrenciler işbirliği içinde karşılaştıkları sorunları çözmeye çalışarak öğrenmektedirler.

Bu konuda yapılan araştırmalar da (örneğin: Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995, ss.7-26; Tam, 2001, ss. 50-60) yapıcı görüşe dayalı uzaktan eğitim etkinliklerinin öğrenenlerin başarıları ve tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.



Öte yandan, özellikle büyük gruplara yönelik olarak gerçekleştirilen, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini gerektiren ve genelde ders kitapları gibi tek yönlü iletişime olanak tanıyan materyallere dayalı uzaktan eğitim etkinliklerinin tamamen yapıcı görüşe göre yapılandırılmasına ilişkin hiçbir örneğe rastlanmamıştır. Sayılan bütün bu özellikler yapıcı görüşün uygulanabilirliğini sınırlamaktadır. Örneğin, öğrencileri, gerçek yaşamdaki sorunları akranlarıyla, çevrelerindeki canlı ya da cansız kaynaklarla, öğretmenleriyle sürekli etkileşim içinde çözmeye çalışmaya itmesi ve bulduğu çözümleri diğer akran gruplarıyla paylaşımı gerektirmesi gibi ilkeleri nedeniyle geniş kitlelerde yapıcı görüşün uygulanması fiziksel, mali, personel ve teknolojik açılardan güçtür.

#### **2.4. Türkiye’deki Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Yapıcı Görüş**

Türkiye’de de dünyadaki gelişmelere benzer bir durum söz konusudur. Yapıcı görüş sınıflarda gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçlerinde yer bulurken uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılamamaktadır. Özellikle Anadolu Üniversitesi’nin uzaktan eğitim programlarında geniş kitlelere eğitim hizmetinin verilmesi yapıcı görüşü uygulamayı zorlaştırmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Uzaktan Lise uygulamasında da benzer bir durum söz konusudur. Öte yandan, Türkiye’de de çeşitli yetiştirme etkinlikleri uzaktan gerçekleştirilmektedir. Ancak bu etkinlikler incelendiğinde genelde bilgisayar-destekli öğretim akımının izlerini taşıdıkları için nesnelci yaklaşımı yansıttıkları, yapıcı görüşe ilişkin uygulamaların henüz yer edemediği söylenebilir.

Türkiye’de yapıcı görüşe yer veren bazı çalışmalar dikkat çekicidir. Örneğin, ilköğretim düzeyinde okutulan matematik ders kitapları, yapıcı görüşe göre tasarlanmaya çalışılmıştır. Yapıcı görüş ilkeleri dikkate alınarak hazırlanan kitap dört bölüme ayrılmıştır. İlk bölümünde, öğrenme kuramları ve bu kuramların matematik öğretimine etkileri somut örnekler verilerek anlatılmıştır. İkinci bölümde, matematiksel bilginin ne olduğu, hangi amaçlarla, nerede kullanılabilecekleri üzerinde durulmuştur. Bu bölümde özellikle tahmin etme, zihinden işlem yapma, sorun çözme becerileri gibi matematikte sıklıkla kullanılan yöntemler irdelenmiştir. Hangi etkinliklerin sorun çözme sayılacağı, sorun çözme sürecinin ana hatları ve bu süreçte yapılması uygun olan

etkinlikler ele alınarak öğrenci düşünmeye yönlendirilmiştir. Üçüncü bölümde, öğrencilere tartışma soruları verilmiş, işlenen konuya ilişkin senaryo yazdırmak, grafik çizdirmek gibi etkinlikler yaptırılmıştır. Son bölümde ise, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bölümdür. Hem işlemsel, hem de kavrama yönelik matematiksel bilgileri ölçmek için ne tür sorulara yer verilebileceği anlatılmış, öğrencilerin geliştirdikleri çözümlere ilişkin geribildirim alabilecekleri bir internet adresi verilmiştir. Son olarak kitabın sonunda öğrencilere farklı kaynakların sunulduğu kaynakça listesi verilmiştir (Gür, 2002).

Bu konuda yapılan bir diğer çalışmada da, yine bir ilköğretim kitabı ele alınmıştır. İlköğretimin 3. sınıflarında okutulmakta olan Hayat Bilgisi kitabının “Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk” ünitesi yapıcı görüş ilkeleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu ünite etkinliği, sorun oluşturma, küçük grup çalışması, paylaşma ve tartışma olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilere bir kavram verilir ve öğrencilerden aralarında tartışarak, verilen kavramla ilgili sorunu bulmaları istenir. Bu süreçte öğretmen öğrencilere rehberlik yapmaktadır. İkinci bölümde, öğrenciler 5’erli gruplara ayrılır ve farklı projeler verilir. Öğrencilerin farklı kaynaklardan yararlanmaları sağlanır ve üçüncü bölümde hazırladıkları projeleri diğer öğrencilerle paylaşmaları istenir. Öğretmen bu sırada öğrencilere rehberlik yaparak, tartışmanın sorunun dışına çıkmamasını ve herkesin tartışmaya eşit katılmasını sağlamaya çalışır. Bunun yanı sıra öğretmen, öğrencilerin hangi teknoloji kaynaklarından ne kadar yararlandıklarını kontrol eder. Son olarak, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri sağlanır ve gruplara projeleri hakkında geribildirim verilir (Asan ve Güneş, 2001).

Yapıcı görüşe yer veren çalışmalar arasında en ilgi çekici olanı, Yaşar ve Gültekin’in (2002) uzaktan eğitimde kullanılan ders kitaplarının yapıcı öğrenmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi konusunda hazırladıkları bildiridir. Bu bildiride uzaktan öğretimde kullanılan ders kitaplarının yapıcı görüşe göre nasıl tasarlanabileceği tartışılmış, bu görüşe uygun olarak yazılacak ders kitaplarının yazım ilkeleri örneklerle verilmeye çalışılmıştır. Yaşar ve Gültekin’ e göre ders kitaplarını yazarken şu ilkeler gözönünde bulundurulmalıdır. İlk olarak ortak bir tartışma zemini oluşturmak için gerekli kavramlar tanımlanmalıdır. Bu kavramlar doğrudan verilmeyip önce kendi

tanımlarını oluşturmaları daha sonra verilen tanımlarla karşılaştırmaları istenmelidir. Öğrencilere konuyu işlerken düşünme süreçlerini harekete geçirecek açık uçlu sorular yöneltilmelidir. Öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılabacak sınıflandır, çözümler, tahmin et, oluştur gibi etkinlikler yaptırılmalıdır. Son olarak da öğrencilerden işlenen konuya ilişkin alternatif bilgi üretmeleri teşvik edilmelidir.

Yaşar ve Gültekin'in çalışması, büyük gruplara yönelik, bireysel öğrenmenin ve tek yönlü iletişim olanaklı olduğu uzaktan eğitim uygulamalarında bazı yapıcı görüş ilkelere yer verilebileceğine ilişkin görüşleri içermektedir. Ancak bu çalışma kuramsal düzeyde kalmıştır. Uygulamada bu ilkelere ve benzerlerine ne ölçüde yer verilebileceği, ayrıca bu farklı uygulamaları uzaktan eğitim öğrencilerinin benimseyip benimsemeyecekleri araştırılması gereken bir konudur.

Bu araştırma temelde sözü edilen gereksinimi karşılamak için gerçekleştirilmiştir. Bir başka deyişle büyük gruplara yönelik, bireysel öğrenmenin ve tek yönlü iletişimin var olduğu uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan ders kitaplarında hangi yapıcı görüş ilkelere yer verilebileceğini ve bunlara ilişkin olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin düşüncelerini saptamaya yöneliktir.

### **2.5. Uzaktan Eğitim Ders Materyallerine İlişkin Yapılan Araştırmalar**

Ülkemizde uzaktan eğitim ders materyallerine ilişkin yapılan araştırmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir.

Bu konuda yapılan araştırmalardan birisi Açıköğretim lisesi uygulamasında basılı materyaller konulu çalışmadır. Göçmenler'in (1996, s. 221) yaptığı bu çalışmada matematik kitabı incelenmiştir. Araştırmada Açıköğretim Lisesi'nde okutulan matematik 1-2 ders kitaplarının uzaktan eğitim ilkelere uygun hazırlanıp hazırlanmadığı ve konu bazında öğrenciye ulaşılabilirliği, öğrenci değerlendirmesiyle incelemiştir. Yapılan bu araştırmada, uzaktan eğitimde kullanılan ders kitaplarında bulunması gereken ölçütler ve AÖL Matematik 1-2 kitaplarının bu ölçütlere uygun olup olmadığı, varsa bu eksikliklerin nasıl giderilebilmesi gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Banar (1996) tarafından yapılan bir diğerk bir araştırmada da uzaktan öğretimde kullanılan İşletme ve İktisat Fakülteleri ders kitaplarının biçimsel özellikleri görsel, unsurlar, tipografik unsurlar, renk kullanımı, yazı-kağıt kalitesi açısından incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada, uzaktan eğitim yapan İşletme ve İktisat Fakülteleri ders kitaplarının içerdiği bilgilerle olduğu kadar görsel düzenlemesiyle de öğrencilerin dikkatini çekip çekmediği ve biçimsel özellikleri bakımındaki gerekli niteliklere sahip olup olmadığı araştırılmıştır.

Gökdağ (1986) tarafından yapılan bir diğerk araştırmada da Açıköğretim Fakültesi uzaktan öğretim programlarında kullanılan ders kitapları, seçilmiş uzman grubu ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilerek, uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

## **2.6. Uzaktan Eğitim Ders Kitaplarının Tasarımında Yararlanılabilecek Yapıcı Görüş İlkeleri**

Literatür, özellikle küçük gruplara dayalı, etkileşimin yüzyüze ya da iletişim teknolojileri ile sağlanabildiği uzaktan eğitim uygulamalarının yapıcı görüşe dayalı olabileceğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, büyük gruplara yönelik, bireysel öğrenmenin ve tek yönlü iletişimin var olduğu uzaktan eğitim uygulamalarının tamamen yapıcı görüşe göre tasarlanması neredeyse olanaksızdır. Ancak bu tür uzaktan eğitim uygulamalarında da yapıcı görüşün bazı ilkelerine yer verilebilir (Yaşar ve Gültekin, 2002). Böylece öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktif hale getirilerek, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlanabilir.

Daha önce, sorun çözmeye dayalı öğrenme, gerçek yaşama ilişkin örnek durumlarla karşılaşma, işbirliğine dayalı çalışma, farklı kaynak ve görüş açılarına ulaşarak zengin bilgi dağarcığı oluşturma ve ürün kadar süreçleri de değerlendirme, yapıcı görüşün temel ilkeleri olarak sıralanmıştı. Aşağıda, bu ilkelerin ders kitaplarının tasarımında nasıl uygulamaya aktarılabileceğine ilişkin görüşler yer almaktadır.

*Sorun Çözme* – Ders kitabında, bir konunun tamamen soruna dayalı öğrenme ya da bir benzeri olarak değerlendirilebilen örnek olay çalışmasına dayalı olarak aktarımı oldukça

güçtür. Belki fazla yoğun olmayan, yalnızca basit bir düşüncenin aktarılmak istendiği konularda bu yöntem uygulanabilir; ancak, örneğin Genel İşletme dersinin Finansal Yönetimi konusu için bu tür bir yaklaşımı ders kitaplarında izlemek zaman, para ve emek açısından gereksizdir. Bu yaklaşımın izlenmesiyle belki de 20 sayfada aktarılacak bu konu için, ayrı bir kitap yazmayı gerekebilir. Ancak, öğrenciyi keşfetmeye, deneme-yanılma yoluyla öğrenmeye itmek biraz daha aktif kılmak için konu aktarımının sonuna ya da arada uygun yerlere açık uçlu sorular yerleştirilebilir. Bu sorular öğrencileri konuyu daha ayrıntılı okumaya, farklı kaynaklardan yararlanmaya ve elde ettiği sonuçları çevrelerindeki diğer arkadaşlarıyla paylaşmaya özendirilecek biçimde olmalıdır.

*İşbirliğine Dayalı Öğrenme* – İşbirliğine dayalı öğrenme genellikle öğrencilerin 3-7 kişi arasındaki küçük gruplarda bir gözetmen denetiminde çalışmalarını gerektirir. Ancak geniş kitlelere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarında işbirliğine dayalı öğretimi tam anlamıyla uygulamak neredeyse olanaksızdır. Bunun için en azından yüzlerce belki binlerce öğretim elemanına gereksinim vardır. Ancak, bu tür uzaktan eğitim uygulamalarında da öğrenciler işbirliğine özendirilebilir. Bunun için ders kitaplarında yer alacak uyarılar ya da uygulamalarla öğrenciler, akranlarıyla, gerektiğinde akademik danışmalık aldığı uzmanla, çevresindeki canlı cansız kaynaklarla etkileşime girmeye yönlendirilebilir. Örneğin, “Çevrenizde bir işletmenin insan kaynakları bölümünde çalışan birileri varsa sorun bakalım onlar bu anlattıklarımızdan hangilerini yerine getiriyorlar?”, ya da “Aynı dersi alan diğer arkadaşlarınızla, yatırım yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiğini tartışabilirsiniz.” türü uyarılar öğrencileri işbirliğine itebilir.

*Yaşamdan Örnekler* – Sorun çözme ilkesi ile de ilgili olan bu ilke uzaktan eğitim ders kitaplarında rahatlıkla uygulanabilir. Örneğin, önce tamamen günlük yaşamdan alınmış olay –bir televizyon, gazete, dergi haberi ya da yaşanmış bir olay- öğrenciye sunulurken üzerinde düşünmesi sağlanabilir. Daha sonra konu anlatımı sırasında geriye dönülerek bu konu ile örneğin bağlantısı kurulabilir. Son bölümde de örnek durum tekrar konu ile bağlantıları da kurularak yorumlanabilir. Böylece öğrenci hergün karşı karşıya kaldığı bir durumun kuramsal dayanağını görebilir. Bu ilişkiyi başka bir örnekte kurdurmaya çalışılarak öğrencinin edindiği beceriyi transfer edebilmesi sağlanabilir. Bunun için

öğrenciye düşünme fırsatı verdikten sonra uygun bir yerde geribildirim verilmesi gerekir. Ayrıca edindiği bu bilgileri benzer durumlara transfer edebilmesini sağlamak için daha farklı durumlar ortaya konarak bunları öğrencinin kendi kendine yorumlamaya çalışması istenebilir. Geribildirim verilmesinin zor olduğu bu durumlarda öğrencilerin görüşlerini akranlarıyla ya da başkalarıyla paylaşması önerilebilir.

*Zengin Öğrenme Çevresi* – Ders kitaplarında genellikle bir konuya ilişkin yazarın benimsediği görüş verilir. Oysa gerçek bireyden bireye değişir. Bu nedenle konular olabildiğince farklı görüş açılarına da yer verilerek aktarılmalıdır. Bunun olanaklı olmadığı durumlarda öğrencilere farklı kaynaklar kısa açıklamaları ile birlikte sunulmalı ve öğrencilerin bu kaynakları inceleyerek farklı görüş açılarını da öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bu kaynaklar başka kitaplar, televizyon programları ya da Internet adresleri olabilir. Öğrenciler yalnızca farklı görüş açılarını görmek için değil anlatılan konunun daha iyi anlaşılabilmesi için de ders kitabı dışındaki kaynaklara yönlendirilmelidir.

*Süreci Değerlendirme* – Değerlendirme hemen tüm öğretim etkinliklerinde olduğu gibi uzaktan eğitimde de öğrenme sürecinin sonunda ele alınır. Oysa değerlendirme sürecin içinde yer alması gerekir. Geniş kitlelere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarında değerlendirmenin öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmesi oldukça güçtür. Bu tür uygulamalarda, özellikle bireysel öğrenmeye dayalı sistemlerde değerlendirme işi de öğrencinin görevidir. Öğrenci konu işlenirken belirli zamanlarda kendi kendini denemeli, ne kadar anlayıp anlamadığını gördükten sonra devam ya da tekrar etmelidir. Bunu gerçekleştirebilmesi için ders kitaplarında öğrenciye kendi kendini değerlendirme fırsatları verilmelidir. Örneğin, her ana düşünce sonunda öğrencinin bu ana düşünceyi kavrayıp kavrayamadığını ölçmesine olanak tanıyacak sorular sorulabilir ya da etkinlikler (grafik çizdirmek, tablo oluşturmak, ana düşüncenin altını çizmek, soru türetmek, özet yaptırmak gibi) yaptırılabilir. Bu olanağın sonunda geribildirim verilmesi değerlendirilmenin tamamlanması açısından önemlidir.



Yapıcı görüş ilkelerini büyük gruplara yönelik, etkileşimin sınırlı olduğu uzaktan eğitim etkinliklerinde kullanılan ders kitaplarında yer verilmesi öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını ve daha fazla sorumluluk üstlenmelerini gerektirmektedir. Sözü edilen yapıcı ilkelerin uzaktan eğitim ders kitaplarında uygulanıp-uygulanamayacağı, öğrencilerin yapıcı ilkelere göre hazırlanmış ders kitaplarını yararlı bulup bulmayacağı çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Acaba, bu öneriler uygulanabilir mi? Ve öğrenciler bu tür ilkelere göre düzenlenmiş kitapları yararlı bulacaklar mı?

### 2.7. Açıköğretim Fakültesi İşletmeye Giriş Ders Kitabı Örneği

Anadolu Üniversitesi, 600,000'den fazla kayıtlı öğrencisi bulunması nedeniyle birçok kaynakta (örneğin; Daniels, 1996) dünyadaki mega üniversiteler arasında konumlandırılmaktadır. Bu öğrencilerinin çoğu, uzaktan yüksek öğretim hizmeti veren Açıköğretim Fakültesi programlarında yer almaktadır. Anadolu Üniversitesi, 1982-1983 akademik yılında dört yıllık 2 programla başlattığı uzaktan eğitim hizmetini başarıyla yerine getirmiş ve bugün 4 dört yıllık, 22 iki yıllık programlarıyla yerine getirmeye devam etmektedir.

Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim programlarında temel öğretim materyali ders kitaplarıdır. Ders kitapları, Üniversitenin kendi bünyesinde yer alan birimlerinde tasarlanmakta ve basılmaktadır. Sadece 2001- 2002 öğretim yılında ise öğrencilere gönderilen ders kitabı türü 251' dir (Bodur, 2002).

Anadolu Üniversitesi uzaktan yüksek öğretim hizmetini sürekli geliştirme çabası içindedir. Bunun bir örneği olarak, 1998 yılında uzaktan öğretim ders kitaplarının yeniden yapılandırılması projesini başlatmıştır. Bu proje kapsamında Ders Materyalleri Tasarım Ekipleri oluşturulmuştur. Üniversite'nin farklı birimlerinde görevli uzmanların bir araya gelmesiyle oluşan bu ekiplerde görev alan uzmanların ünvanları, rolleri ve üstlendikleri sorumluluklar şöyle özetlenebilir (Bozkaya, 2002, ss. 296-305):



**Genel koordinatör**, projenin yürütülmesinden birinci derecede sorumlu uzmandır. Projenin akış sürecini ve zaman tablosunu oluşturarak sorunsuz sürdürülmesini sağlamaya çalışır. AÖF Dekanlığı ile Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'ne karşı sorumludur. Üstlendiği görevler şunlardır:

- Her ders için bir Ders Tasarım Ekibi oluşturmak.
- Her Ders Tasarım Ekibi için ilk toplantıyı gerçekleştirmek
- Ders Tasarım Ekipleri tarafından geliştirilen maket üniteleri inceleyerek gerekli düzenlemeleri önermek
- Baskıya gitmeden önce kitapları inceleyerek, içerik ve biçim açısından öğretim programına ve hedeflerine uygun hazırlanıp hazırlanmasının denetlemek
- Ders Tasarım Ekibi ara ve genel değerlendirme toplantılarına başkanlık etmek
- Tasarım sürecini denetleyerek gerekli uyarı ve önerilerde bulunmak
- Ders kitabının belirlenen zaman içinde basılmasını sağlamak

**Genel koordinatör yardımcısı**, temelde genel koordinatöre yardımcı olan uzmandır. Genel koordinatöre karşı sorumludur. Proje kapsamında şu görevleri üstlenir:

- Alan editörü, öğretim tasarımcısı, grafik tasarım yönetmeni, dil ve yazım danışmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, dizgi uzmanları arasında eşgüdümü sağlamak
- Sürecin izleyerek işlerin zamanında gerçekleştirilmesine çalışmak. Gerektiğinde ekip üyelerini uyarmak.
- Baskı öncesi son çıktının, alan editörü, grafik tasarım yönetmeni ve genel koordinatör tarafından denetlenerek baskı onayının verilmesi sağlamak
- Bitmiş üniteleri kitap koordinasyon birimine iletmek
- Genel toplantı ile ara değerlendirme toplantılarını düzenlemek
- Genel koordinatöre projenin durumuna ilişkin raporlar sunmak

**Konu uzman(lar)ı (yazar/lar)**, dersin içeriği konusunda Türkiye'de tanınmış ve eserleri olan uzmanlardır. Ders tasarımı sürecinde üstlendikleri görevler şunlardır:

- Maket ünite doğrultusunda alan editörü ve öğretim tasarımcısı ile birlikte ünite amaçlarına dikkat ederek ünitenin ham metinlerini yazmak

- Üniteyi belirlenen başlık sistemine (ana başlık, alt başlık, yan başlık) uygun biçimde hazırlamak
- Sözlük ve Dizinde yer alacak kavramları belirlemek
- Üniteye yer alacak şekil, şema, fotoğraf gibi görsel malzemeleri tanımlayarak temin etmek ya da kaynak göstermek
- Ünitelerde işlenen konulara ilişkin diğer yazılı, görsel ve sanal kaynakları listelemek
- Ünite amaçlarını ölçmeye yönelik sorular hazırlamak
- Ham metinleri bilgisayar ortamda yazılmış biçimiyle birlikte alan editörüne ulaştırmak
- Gerektiğinde ders kimliğinin oluşturulmasına yardımcı olmak

**Alan editörü**, tasarım sürecine aktif katılabilecek konu alanı uzmanıdır. Genellikle, Anadolu Üniversitesi öğretim üyesidir. Ders kitabının akademik sorumluluğunu üstlenir. Tasarım sürecindeki görevleri şunlardır:

- Gerektiğinde ders kimliğinin oluşturulmasına yardımcı olmak
- Ders içerik ve ünitelerini belirlemek
- Yazarları belirlemek
- Maket ünitenin hazırlanmasını sağlamak
- Yazardan gelen ham metinlerin ders kimliğine uygunluğunu denetlemek
- Ham metinleri maket üniteye ortaya konan ilkeler doğrultusunda işlemek
- Görsel materyallerin uygunluğunu inceleyerek, yeni görsel öğelerin eklenmesini önermek
- Görsel materyalleri temin etmek ya da kaynak göstermek
- Dil ve yazım danışmanının önerilerini inceleyerek gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmek
- Ölçme ve değerlendirme uzmanının önerilerini inceleyerek gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmek
- Kitap biçimine getirilen metinleri ve görselleri denetleyerek hatasız hazırlanmalarını sağlamak
- Baskı öncesi son denetlemeyi yaparak basım onayını vermek

**Öğretim tasarımcısı**, insanın öğrenmesi, öğretim yöntemleri, stratejileri, ortamları ve uzaktan öğretim konularında uzmandır. İçeriğin kalıcı öğrenmeyi oluşturacak biçimde sunulması sorumluluğunu üstlenir. Tasarım sürecinde yerine getirdiği görevler şunlardır:

- Alan editörü ile birlikte maket ünitenin ders kimliğine uygun biçimde tasarlamak
- Ham metinlerin maket üniteye ortaya konan yapıya uygun olarak işlenmesini sağlamak
- Ünitelerde amaçlar, içeriğin sunumu ve başarının ölçülmesi arasında eşgüdümü sağlamak
- Süreci izleyerek, içeriğin işlenişine ilişkin tıkanıklıkları ortadan kaldırmak

**Grafik tasarım yönetmeni**, ders kitaplarının görsel öğelerinden ve yapısından sorumlu grafik uzmanıdır. Tasarım sürecinde aşağıdaki görevleri üstlenir:

- Kitabın görsel kimliğini oluşturmak
- Ders tasarım ekibi tarafından belirlenen ders kitabı kimliğine uygun olarak ünitenin bilgisayar ortamında hazırlanmasını sağlamak
- Üniteleri arka arkaya ekleyerek kitap biçimine büründürmek
- Kitap kullanım kılavuzunun görsel olarak hazırlamak
- Ön kapak, arka kapak, iç kapak, dizin ve ünite kapak bantlarını oluşturmak

**Dil ve yazım danışmanı**, Türk Dili ve Yazımı konusunda uzmandır. Kitabın, Türk Dil ve Yazım kurallarına uygun biçimde hazırlanmasından sorumludur. Şu görevleri yerine getirir:

- İşlenmiş üniteyi dil ve yazım kuralları açısından incelemek
- Yazarlara, alan editörüne ve öğretim tasarımcısına önerilerde bulunmak

**Ölçme ve değerlendirme uzmanı**, ünite içlerinde ve sonlarında sorulan soruların test teknikleri açısından değerlendirilmesinden sorumludur. Anadolu Üniversitesi'nin Test Araştırma ve Geliştirme Merkezi'nde çalışan uzmanlardır. Tasarımcı sürecindeki görevleri şunlardır:

- Ünite amaçlarına uygun şekilde üniteye yer alan tüm soruları gözden geçirmek
- AÖF sınav sistemine uygunluğu açısından tüm soruları değerlendirmek
- Önerileri, düzeltmeleri alan editörüne ve öğretim tasarımcısına iletme

**Dizgi birimi uzmanları**, düz metin olarak gelen metinleri kitap biçimine dönüştürmekle sorumludur. Süreçte aşağıdaki şu görevleri üstlenir:

- Grafik tasarım yönetmeninin belirlediği tasarım biçimine uygun olarak ünitenin sayfa düzenini oluşturmak
- Alan editöründen ya da öğretim tasarımcısından gelen metinleri, görsel tasarım yönetmeninden gelen grafiklerle bir araya getirerek kitap biçimine büründürmek
- Ünite metnini ve görsel materyalleri elektronik ortamda belirlenen kod sistemine göre saklamak

Ders kitap tasarımı Türkiye’de uzaktan öğretim sistemi içinde ilk kez böyle geniş bir ekiple gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilmeye devam edilmektedir. Bu ekibin ders hazırlama süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Ders kitabı kimliğinin oluşturulması
- Maket ünitenin ders kitabı kimliğine uygun hazırlanması
- Ünite yapısına kara verilmesi
- Ham metinlerin ünite yapısına uygun yazılması
- Metnin öğretim tasarım kurallarına göre işlenmesi
- Görsel öğelerin bulunması, hazırlanması, üretilmesi
- Metinlerin dil ve yazım denetiminden geçmesi
- Metinlerin ölçme ve değerlendirme denetlenmesi
- Metin ve görsellerin ünite biçiminde dizilmesi
- Ünite biçimindeki içeriğin denetlenmesi
- Gerekli düzeltme ve değişikliklerin yapılması
- Ünitelerin birleştirilerek kitap biçimine getirilmesi
- Dizin ve Sözlük bölümlerinin oluşturulması
- İçindekiler, çalışma klavuzu, önsöz, iç kapak ve diğer bilgilerin hazırlanması
- Son denetleme, düzeltme ve değişikliklerin yapılması

- Basılabilir onayının alınması
- Dış kapağın tasarımı ve basılması
- Kitabın basılması

Bu ekibin hazırladığı ilk kitap olan *İşletmeye Giriş* ders kitabı Açıköğretim Fakültesi 1. sınıfında okutulmaktadır. *İşletmeye Giriş* kitabı yukarıda belirtilen ekip tarafından yapıcı görüş ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Çalışmaya konu olan kitabın öğretim tasarımcıları bu ders kitabında yapıcı görüşü aşağıdaki öğelerle ortaya koymuşlardır:

Uyarıcı ve dikkat çekici giriş yapmak, öğrenciyi aktif kılmak, yaşamla bağlantı kurmak, çevre kaynaklara yönlendirmek, öğrenme sürecini değerlendirmek.

*Uyarıcı ve Dikkat Çekici Giriş Yapmak* - Öğrencinin yeni içeriği daha iyi kavrayabilmesi, zihinsel bir hazırlık yapması ve ön deneyimlerin uyarılması için üniteyi çalışmaya başlamadan konuyla ilgili çeşitli ipuçları verilmiştir.

Kitapta yeralan üniteler öğrencilerin dikkatini anlatılan konuya çekebilmek, meraklarını uyandırmak için çeşitli sorularla başlamaktadır. Soruların arkasından öğrencilere konuya ilişkin ipuçlarının verildiği örnek olaylar verilmektedir. Örneğin, kitabın ilk ünitesi “İşletme Kavramı” başlığını taşımaktadır. Ünitinin başında çeşitli sorulara yer verilmiştir: “İşletme kavramı size neleri çağrıştırıyor? Makine seslerinin duyulduğu bir fabrika mı? Bir banka mı? Yoksa bir tiyatro salonu mu? Bir hayvanat bahçesinde diğer işletmelerde gözlemlediğimiz işlevler geçerli midir?”

Benzer biçimde, İşletmelerin Özellikleri ünitesinde ellerindeki sermayeyle iş kurmaya çalışan iki arkadaşın başarısızlıkla sonuçlanan girişimleri anlatılmaktadır. Ünitinin devamında, anlatılan bir işletmenin kurulma sürecinin nasıl işlediğine ilişkin ipuçları verilmektedir. Böylece öğrencinin işlenecek konu hakkında bilgi sahibi olması sağlanmaktadır.

Ayrıca ünite girişinde yer alan fotoğraflar yardımıyla konuya ilgisi çekilmeye çalışılmıştır. Ek olarak, yeni bilgiler aktarılmadan önce dikkat ikonu altında daha önceki ünitelerde anlatılan konular hatırlatılmıştır.

*Öğrenciyi Aktif Kılmak* – İşletmeye Giriş kitabında, öğrencinin kitapla olan etkileşimini arttırmak, öğrenciyi aktif kılmak için çeşitli etkinlikler tasarlanmıştır.

Öğrenciyi aktif kılmanın yollarından biri ünite içinde yer alan sıra sizde sorularıdır. Sıra sizdeler, anlatılan konuya ilgili öğrenciye yöneltilen sorulardır. Sorunun arkasından, ünitenin başında verilen örnek olayla ilişkilendirilerek bu sorunun cevabı verilir. Böylece öğrencinin, konunun hayatla olan ilişkisini görmesi sağlanmaya çalışılır.

Benzer şekilde ünite sonunda da anlatılan konularla ilgili olarak, hayattan alınmış örnekler yer almaktadır. Örneğin “İşletme Kavramı” adlı ünitenin yaşamın içinden bölümünde, ‘İlk Bisikletler’ adındaki parçada, bisikletin ilk ortaya çıkışından günümüze kadar uzanan hikayesi verilmiştir. Parçanın sonunda da öğrenciye, ünite anlatılan konularla ilişki kurarak düşünmesini gerektirecek sorular yöneltilmektedir. Burada da, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri amaçlanmaktadır.

Öğrenciyi okurken aktif hale getirmenin diğer yolları da öğrenciyi düşünmeye, tartışma ya yönlendirecek, kendisini sınamasını sağlayacak ve hatta konu hakkında biraz daha düşündürecek sorular vermektir. Biraz daha düşünelim ve kendimizi sınavalım bu amaca yönelik bölümlerdir.

*Yaşamla Bağlantı Kurmak* - Ünitelerinin başında ve sonunda günlük hayattan alınmış örnek olaylara yer verilmiştir. Bu örnek olaylarda, içerikle ilgili somut bir çerçeve çizilerek, ünitenin daha iyi kavranması amaçlanmaktadır. Yine aynı şekilde anlatılan konuların daha iyi anlaşılabilmesi için ilgili yerlerde günlük yaşamdan alınmış örnekler ya da güncel olaylar verilmektedir. Örneğin, kitabın örgütlenme ilkeleriyle ilgili bölümünde, daha anlaşılır olması için, Statler ve Hilton Otelleri’nin örgüt yapılarının nasıl olduğu örnek olarak verilmiştir.

*Çevre Kaynaklara Yönlendirmek* - Ünite sonlarında öğrenciye konuyla ilgili farklı kitaplar, web adresleri, “Başvurabileceğimiz Kaynaklar” başlığıyla verilmektedir.

*Öğrenme Sürecini Değerlendirmek* - Öğrencilere gerek ünite içerisinde sorulan “sıra sizdeler”, gerekse ünite sonundaki kendimizi sınavalım ve biraz daha düşünelim sorularıyla kendilerini değerlendirme fırsatı verilmektedir. Bu soruların öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirebilecek yapıda olmasına dikkat edilmektedir. Öğrenci cevabı bulmak için arkadaşlarıyla tartışmaya, çevre kaynaklara yönelerek araştırma yapmaya da yönlendirilmektedir.





### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1991, s.79).

Bu araştırmanın ilk amacı, büyük gruplara yönelik, bireysel öğrenmenin ve tek yönlü iletişimin var olduğu uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan ders kitaplarında hangi yapıcı görüş ilkelerine yer verilebileceğini saptamaktır. Araştırmanın diğer iki amacında ise, bu ilkelere yönelik ders kitabı öğelerine ilişkin olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin düşünceleri ve bu düşüncelerin cinsiyete ve bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu amaçlara ulaşabilmek için öncelikle literatür ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Daha sonra yine literatüre ve uzman görüşlerine dayalı olarak öğrencilere uygulanmak üzere 40 soruluk bir ölçek geliştirilmiştir. Örnekleme yer alan öğrencilerin ölçeğe verdiği cevaplar çözümlenerek, yukarıda sıralanan amaçlara ilişkin genel yargıya varılmış ve uzaktan eğitim öğrencilerine daha etkili, verimli, çekici öğrenme yaşantıları kazandırma yönünde öneriler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle yapılan çalışma genel tarama modeline uygundur.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi (AÖF), uzaktan eğitim yoluyla hizmet veren İşletme ve İktisat Fakültelerinin öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak, Açıköğretim Fakültesi'nin 600 binden fazla öğrencisi olması ve tümüne ulaşmadaki zorluk nedeniyle örneklem çalışması yapılmıştır. Örneklem için yedi bölgeden, Eskişehir, Çanakkale, Mersin, Van, Aydın, Gaziantep, Samsun illerinde akademik danışmanlık hizmetlerinden yararlanan öğrenciler seçilmiştir. İllerin

belirlenmesinde, akademik danışmanlık hizmetlerine katılımın yoğunluğu göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan ölçek, her il için 100'er adet çoğaltılmış, 7 ile toplam 700 ölçek gönderilmiştir. Ölçekler gönderilmeden önce her şehirdeki akademik danışmanlık hizmetlerinden sorumlu kişi telefon aranarak görüşülmüş, çalışmanın amacı kendilerine bildirilmiştir. Ayrıca uygulamanın nasıl yapılacağına ilişkin bir yönerge hazırlanıp her ildeki ilgili kişiye ölçeklerle birlikte postalanmıştır.

Gönderilen toplam 700 anketin 457 tanesi geri dönmüştür. Bir diğer değişle ölçekleri geri dönüşü %65,28 oranında gerçekleşmiştir. Bu oranda, kabul edilebilirlik sınırı içerisinde.

Ölçeklerin her şehre göre geri dönüş oranlarına bakıldığında (Çizelge 1) geri dönüş oranının en yoğun olduğu il % 95 ile Aydın gözükmektedir. Eskişehir %92 ve Çanakkale'de %72 oranlarıyla geri dönüşün en çok olduğu ikinci ve üçüncü illerdir. Oranın en düşük olduğu il ise %16 ile Van'dır.

Çizelge 1  
Şehirlere Göre Dağılım

Şehir	Frekans (f)
Aydın	95
Eskişehir	92
Çanakkale	72
Gaziantep	70
Mersin	63
Samsun	49
Van	16
<b>Toplam</b>	<b>457</b>

Örneklemin cinsiyete göre dağılımına baktığımızda (Çizelge 2), katılımcıların 216'sının kız, 232'sinin ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Diğer bir değişle katılımcıların %51'si erkek, %48'side kız öğrencilerden oluşmaktadır. 9 adet ölçeğin cinsiyetle ilgili bölümü öğrenciler tarafında doldurulmadığı için belirsiz kalmıştır.

Çizelge 2  
Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f
Kız	216
Erkek	232
Belirtilmemiş	9
<b>Toplam</b>	<b>457</b>

Uygulamaya Açıköğretim Fakültesi ve İktisat, İşleme Fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan 1. sınıf öğrencileri katılmıştır. Bölümler bazında katılıma baktığımızda (Çizelge 3), en büyük çoğunluğu %42 oranıyla İşletme, %30 oranıyla Kamu Maliyesi öğrencileri oluşturmaktadır. 24 öğrencide ölçeğin hangi bölümde okuduklarıyla ilgili soruyu cevaplanamamıştır.

Çizelge 3  
Anketlerin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	f
İşletme	172
Kamu Maliyesi	125
İktisat	57
Maliye	38
Çalışma Ekonomisi	13
Bankacılık	7
Sağlık K.İ.	6
Muhasebe	6
Turizm	4
Halkla İlişkiler	3
Dış Ticaret	2
Belirtilmemiş	24
<b>Toplam</b>	<b>457</b>

### 3.3. Verilerin Toplanması

Uzaktan eğitim ders kitaplarında yapıcı görüş ilkelerine yer verilmesine yönelik yapılan araştırmada, konunun kavramsal temelini ortaya koymak amacıyla bu konuyla ilgili literatürün taranması yapılmıştır. Literatür taraması, konuyla ilgili kitaplardan, süreli yayınlardan, makalelerden, araştırmalardan, kütüphane ve bilgisayar ortamıyla ulaşılabilecek çeşitli materyallerden yapılmıştır. Ayrıca sık sık uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Açıköğretim Fakültesi İşletmeye Giriş ders kitabında gerçekten yapıcı görüş ilkelerine yer verilip verilmediğinin anlaşılabilmesi için bu literatür taramasından ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Öncelikle, İşletmeye Giriş ders kitabında yer verildiği iddia edilen yapıcı görüş ilkeleri literatür ile karşılaştırılmış ve bu ilkelerin yapıcı görüşe uygun olduğu belirlenmiştir. Sonra, Uzaktan Eğitim Ders Materyallerinin Tasarımı Birimi'nde çalışan diğer öğretim tasarımcılarına İşletmeye Giriş ders kitabı verilmiş ve bu kitabın tasarımında çalışan öğretim tasarımcısının hangi yapıcı görüş ilkelerini nasıl kullandığı açıklanmıştır. Bu öğretim tasarımcılarından materyalin gerçekten iddia edildiği gibi yapıcı görüşü yansıtıp yansıtmadığını incelemeleri istenmiştir. Uzmanlar sözü edilen ilkelerin yapıcı görüşe ilişkin olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğrenciye ait demografik bilgiler (Bölüm, Yaş, Cinsiyet) edinilmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde, bir ders kitabını içerik ve tasarım yönünden değerlendirecek likert tipi 38 soruya yer verilmiştir. Likert, belirli konulara ilişkin oluşturulmuş yargılara, insanların katılma ya da reddetme derecelerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, yaygın olarak kullanılan ölçek türüdür (Borg ve Gall, 1989). Beş dereceli olarak hazırlanan ölçekte öğrencilerin ders kitaplarına ilişkin belirtilen yargılara ne ölçüde katıldığı saptanmaya çalışılmıştır.

Son bölümünde ise, kitaba ilişkin öğrencilerin en çok beğendiği ve beğenmediği yönleri açıklayabilecekleri 2 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Böylece ders kitabına yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin daha fazla ayrıntı elde edilmeye çalışılmıştır.

Ölçekte yer alan yargılardan ilk 16'sı tasarıma, son 12'si ise içeriğe ilişkindir. Ayrıca bunlardan 12 tanesi doğrudan kitabın yapıcı görüş açısından değerlendirilmesiyle

ilgilidir. Diğer yargılar kitabın geneli hakkında öğrencilerin görüşlerini almak için hazırlanmıştır. Bu bölümde yer alan sorular, Yard. Doç. Dr. Müjgan Bozkaya tarafından Açıköğretim ders kitaplarında kullanılan düzenleyicilerin öğrenci tutumları üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik yapılmış araştırmada kullanılan tutum ölçeğinden alınmıştır.

Çizelge 4

## Ölçekte Yer Alan Doğrudan Yapıcı Görüşe İlişkin Yargılar

Sıra Numarası	Yargı
2	Ünite girişindeki örnek olay, anlatılan konuları daha iyi anlamama sağladı
4	Sıra sizde sorularının örnek olayla ilişkilendirilerek cevaplanması, günlük yaşamda karşılaşılabileceğim sorunları ve çözümlerini görmemde yardımcı oldu
5	Biraz daha düşünelim soruları, anlatılan konu üzerine düşünmeye, tartışmaya, araştırma yapmaya yöneltti
6	Ünite içerisinde verilen örnekler, günlük yaşamda karşılaşılabileceğim olaylardan seçilmişti
9	Yaşamın içinden, ünite de anlatılan konuları daha iyi anlamama sağladı
10	Günlük yaşamdan verilen örnekler, üniteyi daha iyi anlamama yardımcı oldu
11	Yaşamın içinden bölümünde yer alan soruları cevaplamak, öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağladı
12	Başvurabileceğimiz kaynaklar, konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmemde yardımcı oldu
15	Günlük yaşamdan verilen örnekler, öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağladı
17	Yaşamın içinden bölümünde yer alan sorular konuların yaşamla olan bağlantısını görmemde yardımcı oldu
37	Bir konuyu arkadaşlarımla tartıştığımda daha iyi öğrenirim
38	Günlük yaşamdan alınan örnek durumları inceleyerek ve sorunları çözerek daha iyi öğrenirim

Hazırlanan ölçek, yapı ve içerik geçerliliğini belirlemek için üç öğretim tasarımcısı tarafından değerlendirilmiş, bu değerlendirmeler ışığında gerekli düzeltmeler yapılmış ve onayı alınmıştır. Ardından anketin güvenilirliğini belirlemek için Açıköğretim Fakültesi'nde çalışıp aynı zamanda Açıköğretim Fakültesi 1. sınıfında okuyan 30 kişilik gruba bu anketin bir ön uygulaması yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonunda gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır.

Bu çalışmanın ardından anketin uygulanacağı iller belirlenmiş, Akademik Danışmanlıklardan sorumlu Yard. Doç. Dr. Kamil Çekerol yardımıyla, belirlenen illerdeki akademik danışmanlıklardan sorumlu öğretim üyeleriyle telefon görüşmeleriyle yapılmış, çalışmadan haberdar edilmişlerdir. Anketler 16-05-2002 tarihinde gönderilmiş ve uygulama için iki haftalık bir süre verilmiştir.

Anketin güvenilirliği, aynı amaca yönelik oluşturulmuş bir grup değişkenin iç tutarlılığını ölçmeye yönelik olarak kullanılan Cronbach Alpha analiziyle belirlenmiştir. Yapılan analiz sonunda anketin iç tutarlılığı, 0.89 bulunmuştur.

### **3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Öğrencilerin yapıcı görüşün ilkelerini içeren ders kitabına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yapılan anket çalışması sonucunda elde edilen veriler çeşitli istatistiksel işlemlerle değerlendirilmiştir. Güvenirlilik analizinde 0.5 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlemesinde t testi, frekans dağılımları, yüzdeler hesaplamaları yapılmıştır. İstatistiksel işlemler SPSS paket programından yararlanılarak IBM bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel çözümler sonucunda elde edilen bulguların yorumu bulgular ve yorum başlığı altında verilmiştir.

#### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada sonunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmelerine ve yorumlarına yer verilmiştir. Uygulama için geliştirilen ölçek 38 Likert tipi yargı ve 2 açık uçlu olmak üzere 40 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular içerisinde 2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 37 ve 38'nci sorular, çalışmanın konusu olan yapıcı görüş ile ilgilidir. Aşağıda öncelikle ölçeğin geneline ilişkin sonra da yapıcı görüşle ilgili olan 12 sorusuna, en son olarak da ölçek de yer alan öğrencilerin kitabın geneli hakkında ne düşündüklerini soran iki açık uçlu soruya ilişkin çözümler ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Anket beş dereceli Likert tipi hazırlanmıştır. Çözümler yapılırken seri genişliği (4) ölçeğin düzey sayısına (5) bölüldüğünde, aralık genişliği 0.8 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla 1.00'dan başlayıp 0.8 birim arttırıldığında her aralığın sınırları aşağıdaki gibi çıkmaktadır:

1.00 - 1.80 = 1 (Kesinlikle katılmıyorum)

1.81 - 2.60 = 2 (Katılmıyorum)

2.61 - 3.40 = 3 (Kararsızım)

3.41 - 4.20 = 4 (Katılıyorum)

4.21 - 5.00 = 5 (Kesinlikle katılmıyorum)

Bu nedenle eşik değer olarak 3.41 ve üzeri katılıyorum ya da kesinlikle katılıyorum olarak alınmış ve yorumlar buna göre yapılmıştır.

##### 4.1. Ölçeğin Geneline İlişkin Öğrenci Görüşleri

Katılımcıların ölçekte yer alan 38 ifadeye ilişkin olarak verdikleri yanıtların frekans, ortalama ve standart sapmaları Çizelge 5 gösterilmiştir.



Çizelge 5  
Katılımcıların Ölçeğin Geneline İlişkin Tutumlarının Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Madde	N	M	SD
1	457	3,5252	1,116
2	457	3,7396	1,0943
3	457	3,7236	1,0743
4	457	3,5624	1,0704
5	457	3,5777	1,1136
6	457	3,7484	1,0409
7	457	3,698	1,0764
8	457	3,709	1,0985
9	457	3,8556	1,0392
10	457	3,9256	1,0168
11	457	3,6411	1,0974
12	457	3,0875	1,2323
13	457	4,1444	1,0005
14	457	3,7243	1,0671
15	457	3,8906	0,9739
16	457	3,9387	1,0516
17	457	3,6236	1,0358
18	457	3,4158	1,2185
19	457	3,2215	1,2374
20	457	3,7681	1,1016
21	457	3,6433	1,0522
22	457	3,8621	1,0516
23	457	3,2101	1,2755
24	457	3,4617	1,1235
25	457	3,5536	0,9944
26	457	3,8884	1,1055
27	457	3,3851	1,0347
28	457	3,2932	0,9628
29	457	3,2691	1,0820
30	457	3,2144	1,0750
31	457	3,5602	1,0094
32	457	3,4551	1,0631
33	457	3,3501	1,0801
34	457	3,3982	1,0591
35	457	3,3720	1,0353
36	457	3,4617	1,0695
37	457	3,8096	1,1570
38	457	4,0569	1,0093

Sonuçlara bakıldığında kitabın geneliyle ilgili öğrencilerin olumlu tutumlarının olduğu söylenebilir. Maddelerin tamamı göz önünde bulundurulduğunda en yüksek ortalamanın

13. madde ( $M_{13}= 4,1414$ ) ile 38. maddede ( $M_{38}=4,0569$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar 13. maddeyle ilgili olarak öğrencilerin sayfaların yan boşluklarında verilen bilgilerin, öğrenciler tarafından yararlı bulunduğunu göstermektedir. Ortalaması en yüksek çıkan ikinci madde ise öğrencilerin konuları arkadaşlarıyla tartışma, görüş alışverişinde bulunma düşüncesine karşı olumlu tutumlarının olduğunu göstermektedir.

Ortalaması en düşük maddeler ise 12. ( $M_{12}=3,0875$ ) madde ve 19. ( $M_{19}=3,2215$ ) maddedir. Bu sonuçlar öğrencilerin 12. maddeyle ilgili olarak kitabın başvurabileceğimiz kaynaklar bölümünü çok yararlı bulmadıklarını göstermektedir. En düşük ortalamalı diğer maddeyle ilgili olarak ise, öğrencilerin kitabın dış kapağının, içeriğe ilişkin ipuçları verici şekilde düzenlenmediğini düşündüklerini söyleyebiliriz.

#### 4.2. Yapıcı Görüşü Yansıtan İlgilere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Anketin kitabın yapıcı görüşün ilkelerini taşıyan bölümlerine ilişkin maddelerin frekansları, yüzdeleri, ortalama ve standart sapma puanları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6  
Yapıcı Görüşü Yansıtan Maddelerin  
Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Madde N	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	M	SD
2	457 21 (4,6)	55 (12,0)	57 (12,5)	213 (46,6)	111 (17,5)	3,7396	1,1160
4	457 26 (5,7)	47 (10,3)	108 (12,5)	196 (42,9)	80 (17,5)	3,5624	1,0704
5	457 21 (4,6)	70 (15,3)	84 (18,4)	188 (41,1)	94 (20,6)	3,5777	1,1160
6	457 19 (4,2)	41 (9,0)	82 (17,9)	209 (45,7)	106 (23,2)	3,7484	1,0409
9	457 21 (4,6)	28 (6,1)	74 (16,2)	207 (45,3)	127 (27,8)	3,8556	1,0392
10	457 17 (3,7)	28 (6,1)	68 (14,9)	203 (44,4)	141 (30,9)	3,9256	1,0168
11	457 21 (4,6)	58 (12,7)	86 (18,8)	191 (41,8)	101 (22,1)	3,6411	1,0974
12	457 66 (14,4)	79 (17,3)	112 (24,5)	149 (32,6)	51 (11,2)	3,0875	1,2323
15	457 13 (2,8)	36 (7,9)	58 (12,7)	231 (50,5)	119 (26,0)	3,8906	0,9739
17	457 21 (4,6)	48 (10,5)	93 (20,4)	215 (47,0)	80 (17,5)	3,6236	1,0358
37	457 27 (5,9)	41 (9,0)	72 (15,8)	169 (37,0)	148 (32,4)	3,8096	1,1570
38	457 17 (3,7)	21 (4,6)	55 (12,0)	190 (41,6)	174 (38,1)	4,0569	1,0093

Sonuçlara bakılarak, öğrencilerin yapıcı görüşe ilişkin kitapta yer verilen uygulamalara ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ileri sürülebilir. Bu ilkelere ilişkin en yüksek ortalama  $M=4,0569$  ile 38. maddeye aittir. “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtlarının toplamı bu maddeye verilen toplam yanıtların yaklaşık %81’e karşılık gelmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin günlük yaşamın içinden verilmiş örnek durumları inceleyerek ve sorunları çözerek daha iyi öğrendiklerine inandıkları biçiminde yorumlanabilir.

Ölçekteki 10. soru da günlük yaşamdan alınan örneklere ilişkindir ve bu yargıya ilişkin öğrenci görüşlerinin ortalaması da oldukça yüksektir ( $M=3,9256$ ). Benzer biçimde 15. maddede yeralan günlük yaşamdan verilen örneklerin öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağladığına ilişkin görüş de öğrenciler tarafından büyük ölçüde ( $M=3,8906$ ) olumlu yönde algılanmıştır. Ayrıca, verilen yanıtlara göre yüksek bir ortalamaya ( $M=3,8556$ ) sahip olan 9. madde de günlük yaşamdan alınan örneklere ilişkindir. Bu madde de öğrenciler ünitelerde yeralan “Yaşamın İçinden” bölümlerinin anlatılan konuları daha iyi anlamalarını sağladığı yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Bu bulgular, çalışmanın örneklemini oluşturan uzaktan öğretim öğrencilerinin, yapıcı görüşün temel ilkeleri arasında yeralan öğrencilere günlük yaşamdan örnekler ve sorunlar sunma ilkesine bağlı olarak geliştirilen uygulamalara ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Öğrenciler tarafından olumlu görüş bildirilen diğer bir uygulama da yapıcı görüşün bir başka ilkesi olan işbirliğine dayalı öğrenmeye ilişkindir. Ölçeği dolduran öğrenciler büyük ölçüde 37. maddede yeralan “Bir konuyu arkadaşlarımla tartıştığım da daha iyi öğrenirim” görüşüne katıldıklarını ( $M=3,8096$ ) belirtmişlerdir. Ders kitabında, öğrencilere zaman zaman Düşünelim ya da Dikkat ikonları altında “...bir arkadaşınızla tartışın.”, “... çevrenizde aynı ders alan arkadaşlarınıza sorabilirsiniz.” gibi ifadeler yer verilmiştir. Ölçekteki 37. maddeye verilen yanıtlar bu tür ifadeleri kullanarak öğrencileri akranlarıyla, akademik danışmanlarıyla, çevreleriyle işbirliğine yönlendirmenin önemini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, en düşük ortalama ( $M=3,0875$ ) 12. maddeye ilişkindir. Bu madde ünitelerin “Başvurabileceğimiz Kaynaklar” başlıklı bölümünün altında konuyla sıralanan kaynakların öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmalarıyla ilgilidir. Yapıcı görüşün temel ilkelerinden biri olan zengin bir öğrenme ortamı yaratma, öğrenenleri farklı kaynaklara yönlendirerek konuyu daha ayrıntılı inceleme ya da farklı bakış açılarını görmelerine olanak sağlama olduğu daha önce belirtilmiştir. Başvurabileceğimiz Kaynaklar bölümü bu ilkeye bağlı olarak ünitelere yerleştirilmiştir. Ölçekte bu ilkeye bağlı olan maddeye ilişkin verilen yanıt ortalamasının düşük çıkması, öğrencilerin bu kaynaklara ulaşmada zorlandıkları ya da yer verilen kaynaklardan yeterince yararlanamadıkları biçiminde yorumlanabilir.

#### **4.3. Yapıcı Görüşü Yansıtan İkelere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete**

##### **Göre Değişimi**

Ölçekte yapıcı görüşe ilişkin ifadeleri içeren maddelere katılımcıların verdikleri yanıtların cinsiyete göre frekans dağılımı Çizelge 7’de görülmektedir.

Çizelge 7  
Madde Frekanslarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Madde		N	1	2	3	4	5
2	K	216	9	21	32	104	50
	E	232	10	33	24	106	59
4	K	216	8	18	55	100	35
	E	232	18	28	49	94	43
5	K	216	9	24	45	98	40
	E	232	12	43	38	87	52
6	K	216	6	13	42	102	53
	E	232	13	25	36	106	52
9	K	216	6	15	39	97	59
	E	232	14	13	35	106	64
10	K	216	5	14	29	103	65
	E	232	11	14	38	97	72
11	K	216	12	28	40	92	44
	E	232	8	30	42	97	55
12	K	216	29	43	51	70	23
	E	232	36	35	57	78	26
15	K	216	5	21	42	96	60
	E	232	9	24	40	97	65
17	K	216	7	23	44	103	39
	E	232	14	25	44	110	39
37	K	216	8	29	34	73	72
	E	232	19	22	34	74	73
38	K	216	4	10	28	88	86
	E	232	13	11	25	101	82

Katılımcıların, yapıcı görüşe yönelik maddelere ilişkin verdikleri yanıtların cinsiyete göre aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8

Maddelerin Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma Puanları ve t Testi Sonuçları

Madde	Cinsiyet	M	SD	t	P
2	K	3,7639	1,0454	0,262	0,794
	E	3,7371	1,1184		
4	K	3,6296	0,975	1,279	0,202
	E	3,5	1,1547		
5	K	3,6296	1,0396	0,904	0,366
	E	3,5345	1,1765		
6	K	3,8472	0,9547	1,651	0,099
	E	3,6853	1,1049		
9	K	3,8704	0,9845	0,393	0,695
	E	3,8319	1,082		
10	K	3,9676	0,9518	0,878	0,381
	E	3,8836	1,0647		
11	K	3,5926	1,1168	-0,979	0,328
	E	3,6940	1,0756		
12	K	3,0694	1,2199	-0,255	0,799
	E	3,0991	1,2462		
15	K	3,6294	0,976	1,280	0,385
	E	3,51	1,1555		
17	K	3,9722	0,8992	1,711	-0,88
	E	3,8147	1,0383		
37	K	3,6667	0,9977	0,862	0,389
	E	3,5819	1,078		
38	K	3,8889	1,0812	1,423	0,156
	E	3,7328	1,2299		

Elde edilen puanlara bakıldığında, kadın katılımcıların puan ortalamalarının erkeklerle göre hemen tüm maddelere ilişkin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak, bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, kadın ve erkek öğrencilerin yapıcı görüş ilkelerine ilişkin düşünceleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, bir görüş birliğinin var olduğu düşünülebilir.

Kadınların puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu maddelerden biri, 11 numaralı maddedir. Bu madde “Yaşamın İçinden bölümündeki soruları cevaplamak, öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağladı” ifadesini içermektedir. Bu maddeye ilişkin olarak bayan katılımcıların puan ortalamaları ( $M_{11}=3,5926$ ) erkeklerin puan ortalamalarından ( $M_{11}=3,6940$ ) daha düşüktür. Ancak, diğer maddelerde olduğu gibi bu maddeye ilişkin bayan ve erkeklerin puanları arasında da istatistiksel olarak ( $t_{11}= -0,979$ ;  $sd=455$ ;  $p<0,328$ ) anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum, erkek öğrencilerin az da olsa Yaşamın İçinden bölümündeki sorulardan bayan öğrencilere göre daha fazla yararlandıkları biçiminde yorumlanabilir.

Kadınların puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu diğer bir madde de 12 numaralı maddedir. Bu madde de “Başvurabileceğimiz Kaynaklar, konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmemde yardımcı oldu” ifadesi yer almaktadır. Bu maddeye ilişkin olarak da bayan katılımcıların puan ortalamaları ( $M_{12}=3,0694$ ) erkeklerin puan ortalamalarından ( $M_{12}=3,0991$ ) daha düşüktür. Ancak, rastlanan bu fark da istatistiksel olarak ( $t_{12}= -0,255$ ;  $sd=455$ ;  $p<0,799$ ) anlamlı değildir. Bir önceki maddede olduğu gibi, bu durum da erkek öğrencilerin çok az da olsa “Başvurabileceğimiz Kaynaklar” bölümünden bayan öğrencilere göre daha fazla yararlandıkları biçiminde yorumlanabilir.

Öte yandan 0,05 anlamlılık düzeyine en yakın fark 6 numaralı maddeye ilişkindir. Bu madde de “Ünite içerisinde verilen örnekler, günlük yaşamda karşılaşılabileceğim olaylardan seçilmişti” ifadesine yer verilmiştir. Bu maddeye ilişkin kadın katılımcıların puan ortalamaları ( $M_6=3,8472$ ) ile erkek katılımcıların puan ortalamaları ( $M_6=3,6853$ ) arasındaki fark ( $t_6= 1,651$ ;  $sd=455$ ;  $p<0,099$ ) istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte anlamlılık düzeyine yakındır. Buna göre, ünite içlerinde verilen örneklerin daha çok bayan öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları türde olduğu biçiminde yorumlanabilir.



#### 4.4. Yapıcı Görüşü Yansıtan İllere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İllere Göre Değişimi

Ölçekte yapıcı görüşe ilişkin ifadeleri içeren maddelere katılımcıların verdikleri yanıtların illere göre frekansları, ortalama ve standart sapmaları Çizelge 9'de gösterilmiştir.

Çizelge 9

Maddelerin İllere Göre Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Şehir		2	4	5	6	9	10	11	12	15	17	37	
Eskişehir	M	3,6522	3,4348	3,3913	3,8152	3,8478	3,9674	3,5761	3,1522	3,9674	3,4783	3,8261	4
	N	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	
	SD	1,1038	1,0824	1,089	1,0156	0,9938	0,8827	1,0714	1,0684	0,8827	1,0533	1,173	
Çanakkale	M	3,7222	3,5	3,5139	3,6667	3,8889	3,9444	3,7222	3,1389	3,8333	3,7639	3,9167	4
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	
	SD	1,0644	1,0346	1,0345	0,9193	0,9576	1,0732	1,1161	1,1904	0,9786	1,0413	1,1227	0
Van	M	3,5	3,125	2,875	3,5	3,875	3,6875	3,125	2,875	4,1875	3,5625	4,25	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
	SD	1,2649	1,2042	1,2042	1,3166	1,0878	1,25	1,2583	1,2583	0,75	1,0935	1,0646	
Antep	M	3,5579	3,5789	3,6632	3,7684	3,5789	3,6842	3,4211	3,0632	3,5895	3,6105	3,5263	3
	N	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	
	SD	1,2941	1,0476	1,1071	1,0361	1,1259	1,0941	1,1259	1,2867	1,0669	1,0031	1,1746	1
Mersin	M	3,9286	3,6429	3,7	3,5714	4	3,9571	3,6857	2,7	3,8571	3,4143	3,6286	3
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	
	SD	0,9828	1,1551	1,1465	1,1619	0,8341	1,0277	1,0432	1,3551	1,0534	1,1356	1,1816	1
Aydın	M	3,7551	3,4082	3,3061	3,8367	3,8776	3,9796	3,8163	3,0816	4	3,7143	3,7551	4
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	
	SD	0,9902	0,9772	1,1403	0,9431	1,2185	1,0102	1,0738	1,0574	0,8416	1,0607	1,1642	0
Samsun	M	4	3,9365	4,0476	3,9048	4,0635	4,1905	3,9206	3,4603	4,1746	3,873	4,2222	4
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	
	SD	0,8799	0,9979	0,9907	1,0733	1,0606	0,8955	1,0365	1,3177	0,9077	0,8518	1,0071	0
Toplam	M	3,7396	3,5624	3,5777	3,7484	3,8556	3,9256	3,6411	3,0875	3,8906	3,6236	3,8096	4
	N	457	457	457	457	457	457	457	457	457	457	457	
	SD	1,0943	1,0704	1,1136	1,0409	1,0392	1,0168	1,0974	1,2323	0,9739	1,0358	1,157	1

Genel olarak sonuçlara bakıldığında, ortalamasının en yüksek olduğu ilin Samsun olduğu görülmektedir. Toplamda en yüksek ortalama  $M=4.0569$  ile 38. maddeye aittir. Bu sonuç, öğrencilerin genelinin günlük yaşamın içinden verilmiş örnek durumları inceleyerek ve sorunları çözerek daha iyi öğrendiklerine inandıkları biçiminde yorumlanabilir Aynı şekilde en düşük ortalama da  $M=3,0875$  ile 12 maddeye ilişkindir. “Başvurabileceğimiz Kaynaklar” başlıklı bölümünün altında konuyla sıralanan kaynakların öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmalarıyla ilgilidir. Ölçekte bu ilkeye bağlı olan maddeye ilişkin verilen yanıt ortalamasının düşük çıkması, öğrencilerin bu kaynaklara ulaşmada zorlandıkları ya da yer verilen kaynaklardan yeterince yararlanamadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Sonuçların bütününe şehirler bazında baktığımızda, ortalaması en yüksek maddelerin Van'a ait cevaplardan 37. ( $M=4,2500$ ) ve 38. ( $M=4,2500$ ) maddeler olduğu görülmektedir. Buna göre 37. madde öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye karşı tutumlarını belirlemeye yönelikti. Bu maddenin sonucuna göre, öğrencilerin, konuları diğer öğrencilerle tartıştığında daha iyi öğrendiklerini düşündükleri görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip diğer madde (38), aynı zamanda toplamda ortalaması en yüksek maddedir. Bu sonuç da yine Van'daki öğrencilerinde konuları yaşamdan alınan örnek durumları incelerken ve sorunları çözerken daha iyi düşündüklerini göstermektedir. Ortalaması en düşük madde 12. ( $M=2,700$ ) maddeyle Mersin İline aittir. Bu sonuç da, aynı zamanda toplamda da ortalaması en düşük çıkan maddedir. Bu da Mersin'deki öğrencilerinde “Başvurabileceğimiz Kaynaklar” ile ilgili maddeye ilişkin tutumlarının düşük olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların yapıcı görüşe ilişkin olarak verdikleri yanıtların doğu ve batı şeklinde yapılan sınıflamaya göre ortalama, standart sapma puanları ve t testi sonuçları çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10  
Maddelerin Doğu- Batı Sınıflamasında Göre Ortalama,  
Standart Sapma Puanları ve t Testi Sonuçları

Madde	Bölge	M	SD	t	P
2	Batı	3,6522	1,1038	-,410	,683
	Doğu	3,7272	1,0644		
4	Batı	3,4348	1,1038	-,410	,697
	Doğu	3,5000	1,0644		
5	Batı	3,3913	1,0890	-,731	,466
	Doğu	3,5139	1,0345		
6	Batı	3,8152	1,0890	,969	,334
	Doğu	3,6667	1,0345		
9	Batı	3,8478	,9938	-,267	,790
	Doğu	3,8889	,9576		
10	Batı	3,9674	,8827	,150	,881
	Doğu	3,9444	1,0732		
11	Batı	3,5761	1,0684	-,851	,396
	Doğu	3,7272	1,1904		
12	Batı	3,1522	1,0684	,075	,940
	Doğu	3,1389	1,1904		
15	Batı	3,4783	1,0533	,920	,359
	Doğu	3,7639	1,0413		
17	Batı	3,8261	1,1730	-,500	,085
	Doğu	3,9167	1,1227		
37	Batı	4,1087	1,0320	-,395	,618
	Doğu	4,1667	,7872 1,1038		
38	Batı	3,6522		-,410	,693
	Doğu	3,7272	1,0644		

Veriler, illere göre değerlendirilirken Batı (Eskişehir, Çanakkale, Aydın) ve Doğu (Van, Gaziantep, Samsun, Mersin) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Elde edilen puanlara bakıldığında en yüksek maddenin hem doğuda, hem de batıda 37. (  $M_{batı}=4,1087$ ,  $M_{doğu}=4,1667$ ) madde olduğu saptanmıştır. Bu madde, öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu sonuca göre, öğrenciler bir

konuyu diğer arkadaşlarıyla tartıştıklarında daha iyi öğrenmektedirler. Ortalaması en düşük madde ise, 12.(M<sub>batı</sub>=3,1522, M<sub>doğu</sub>=3,1389) maddedir. Bu da öğrencilerin kitabın başvurabileceğimiz kaynaklar bölümünden yeteri kadar yararlanmadıklarını göstermektedir. Bu maddeye batı ve doğudan verilen yanıtlar açısından bakıldığında arasında istatistiksel olarak ( $t_{12}=0,750$ ;  $sd=455$  ;  $p<,396$ ) anlamlılık olmadığı görülmüştür. Ancak çok küçükte olsa, doğudaki öğrencilerin batıdakilere göre 12. maddeye ilişkin olarak tutumlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

**4.5. İşletmeye Giriş Kitabının En Çok Beğenilen ve En Az Beğenilen Yönleri**  
Ölçeğin son bölümünde yer alan açık uçlu sorular, 457 katılımcının 262'si tarafından cevaplanmıştır. Kitabın hiç beğenilmeyen yönlerine ilişkin verilen yanıtların tamamı içeriğe ilişkin olup yapıcı görüş ilkeleri ile ilgili olmadıkları için bu çalışmada dikkate alınmamışlardır.

En çok beğenilen yönlerine ilişkin verilen yanıtlardan yapıcı görüş ile ilgili olanlar ise yalnızca bir ilke üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu ilke, yaşamdan alınmış örneklerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığına ilişkindir. Açık uçlu soruları yanıtlayan 262 katılımcının 156'sı, bir diğer deyişle % 60'ı konunun yaşamın içinden seçilmiş örnek olaylarla anlatılmasının, öğrenmelerini kolaylaştırdığı yönündedir. Çizelge 11 bu görüşün illere göre dağılımını göstermektedir. Bu bulgu, katılımcıların ölçeğin likert türü maddelerine verdikleri yanıtlarını destekler niteliktedir.

Çizelge 11

Açık uçlu Sorulara Verilen Yanıtların İllere Göre dağılımı

	Van	Samsun	Aydın	Mersin	Gaziantep	Eskişehir	Çanakkale	Toplam
Soruları yanıtlayan toplam 9 katılımcı sayısı		33	34	29	41	60	56	262
Yaşamın içinden seçilmiş örnek olaylar öğrenmemi kolaylaştırdı	7	20	14	21	29	38	27	156

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucuna, bulguların ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmasına ve yapılabilecek yeni araştırmalar için düşünülen önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı, ders kitabına dayalı uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan ders kitaplarda hangi yapıcı görüş ilkelerine yer verilebileceğini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek için araştırma süresince üç soruya cevap aranmıştır. Birincisi, yapıcı görüşün hangi ilkeleri uzaktan eğitim ders kitaplarına yansıtılabilir? İkincisi, öğrenciler yapıcı görüş ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış kitaplar için ne düşünmektedirler? Üçüncüsü de öğrencilerin bu kitaplar hakkındaki görüşleri cinsiyete ve buldukları bölgeye göre değişmekte midir?

Literatür taraması göstermiştir ki, büyük gruplara yönelik, bireysel öğrenmenin öngörüldüğü ve tek yönlü iletişimin varolduğu uzaktan eğitim uygulamalarının tamamen yapıcı görüşe göre tasarlanması oldukça güçtür. Ancak, bu tür uygulamalarda kullanılan ders kitapları tasarlanırken birçok yapıcı görüş ilkesinden yararlanılabilir.

Bu ilkelere yer verilerek geliştirilmiş olan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi “İşletmeye Giriş” ders kitabı bu araştırmanın ikinci ve üçüncü amaç sorularını yanıtlamak için kullanılmıştır. Öğrencilerin bu ders kitabına ilişkin görüşlerini almada kullanılmak üzere bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek, 38’i likert türü, 2’si açık uçlu olmak üzere 40 maddeden oluşmuştur. Ölçekteki 38 likert türü maddenin 12 tanesi yapıcı görüş ilkelerine yönelik olup bu çalışmada yalnızca bu maddelere ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Geriye kalan 26 soru, kitabın genel olarak tasarım ve içeriğine ilişkin öğrencilerin ne düşündüklerini öğrenmek üzere hazırlanmıştır. Açık uçlu sorularda öğrencilerin kitabın en çok beğendikleri ve hiç beğenmedikleri yönlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlardan da yalnızca yapıcı görüşe ilişkin olanlar bu çalışmada değerlendirilmiştir.

Ölçek, Eskişehir, Van, Mersin, Aydın, Çanakkale, Gaziantep, Samsun illerindeki akademik danışmanlık hizmetlerinden yararlanan 1. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama her il için 100'er kişiyle sınırlı tutulmuştur. Dağıtılan toplam 700 anketin 457'si geri dönmüştür. Katılımcıların %48'i kız, %51'i erkek öğrencilerden oluşmuştur.

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma hesaplamalarıyla, t testi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenciler en çok 38 numaralı maddede yeralan günlük yaşamın içinden verilmiş örnek durumları inceleyerek ve sorunları çözerek daha iyi öğrendiklerine inanmaktadırlar. Öte yandan, öğrenciler, 12 madde de yeralan, ünite sonunda verilen kaynakların konuyla ilgili onlara farklı bakış açıları kazandırması konusunda çekimser kalmışlardır.

Araştırmada öğrencilerin tutumlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da araştırılmıştır. Ancak, elde edilen bulgular, öğrenci tutumlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir. Kız ve erkek öğrencilerin olumlu ve olumsuz tutumları, genele ilişkin elde edilen verilerle aynı çıkmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonunda bölgelere göre tutumlar arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak Samsun iline ait ortalamaların diğer illere göre daha yüksek olduğu da belirlenmiştir.

Ölçeğin açık uçlu sorularına verilen yanıtların değerlendirilmesi sonucunda bu bölümü 262 öğrencinin cevapladığı gözlenmiştir. Açık uçlu sorulara cevap veren öğrencilerin 156'sı kitabın en beğendiğiniz yönü nedir sorusunu "konuların yaşamın içinden seçilmiş örnek durumlarla anlatılıyor olması" şeklinde cevaplamıştır. Bu yanıtlar ölçeğin ilk bölümüyle ilgili yapılan çözümlenmelerle, ortalaması en yüksek çıkan "günlük yaşamın içinden verilmiş örnek durumları inceleyerek ve sorunları çözerek daha iyi öğrenirim" sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın ilk amacı olan "Yapıcı görüşün hangi ilkeleri uzaktan eğitim ders kitaplarına yansıtılabilir?" sorusu literatüre dayalı olarak yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Literatür taraması uzaktan eğitim etkinliklerinin yapıcı görüşe göre tasarımılanabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle bilgisayar ağlarına dayalı iletişim olanaklarının gelişmesi yapıcı görüşün temel taşları olan yoğun etkileşim, paylaşım, araştırma, sorgulama, keşfetme fırsatlarını öğrencilere tanımaktadır. Başta Jonnassen olmak üzere yapıcı görüşü savunan bir çok uzman, gerçekleştirdikleri uygulamalarla çevrimiçi uzaktan eğitimde yapıcı görüşten yararlanılabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu konuda gerçekleştirilen araştırmalar da, öğrencilerin kendi bilgi yapılarını oluşturmaya yönelik uygulamaları, doğrudan öğretimi yaklaşıma göre daha fazla benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Ancak, geniş kitlelere yönelik, kendi kendine öğrenme ve tek yönlü iletişimin varolduğu uzaktan eğitim uygulamalarının yapıcı görüşe göre tasarımılanması konusunda literatürde hiç bir uygulama ya da araştırmaya rastlanmamıştır. Başta, işbirliği içinde sorunları çözmeyi, günlük yaşamdan örnekleri çözümlenmeyi, birden fazla bilgi kaynağına ulaşarak farklı görüş açılarını tanımayı gerektirmesi bu tür uzaktan eğitim uygulamalarının yapıcı görüşe göre tasarımılanmasını güçleştirmekte ve hatta nerdeyse olanaksız kılmaktadır.

Öte yandan, etkileşimin az olduğu, büyük gruplara yönelik uzaktan eğitim uygulamalarında da yapıcı görüşün bazı temel ilkelerine yer verilebilmektedir. Örneğin, bu tür uygulamalarda kullanılan ders kitapları tasarımılanırken bazı yapıcı görüş ilkelerinden yararlanılabilir. Sorun çözmeyi, sorgulayarak, keşfederek öğrenmeyi teşvik etmek; işbirliği konusunda uzaktan eğitim öğrencilerini yüreklendirmek; konunun aktarımında öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları türden sorun ve örnek olaylardan yararlanmak; öğrencileri sürekli düşünmeye, uygulama yapmaya yönelterek aktif katılımını sağlamak; diğer bilgi kaynaklarını da sunarak farklı görüş açılarını görme konusunda özendirme; öğrenme süreci içinde kendi kendilerini değerlendirmeye itmek sözü edilen türdeki uzaktan eğitim ders kitaplarında yer verilebilecek yapıcı görüş ilkeleridir.



Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ders kitaplarının yeniden tasarımı projesi kapsamında geliştirilen İşletmeye Giriş ders kitabında bu tür yapıcı görüş ilkelerine yer vermeye çalışılmıştır. Örneğin, konu aktarımı öncesinde günlük yaşamdan bir örnek verilmiş ve konu bu örnek etrafında aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin gönüllü olarak arkadaşlarıyla, akademik danışmanlık hizmeti aldığı öğretim elemanıya, çevrelerindeki uzmanlarla işbirliği içinde çalışmasını sağlamak için uyarılara, teşvik edici ifadelerle yer verilmiştir. Bol örnek ve uygulama olanağı sağlanarak öğrencilerin deneyerek, keşfederek, öğrenme sürecine aktif katılımları sağlanmaya çalışılmıştır. Kitap, dergi, gazete, web adresi gibi bilgi kaynakları sıralanarak öğrencilerin farklı görüş açılarını kazanmalarını sağlamak istenmiştir.

Bu araştırma kapsamında kitabın gerçekten yapıcı görüş ilkelerini yansıtmayı yansıtmadığının anlaşılması için konu uzmanları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonunda kitapta yer alan bazı etkinliklerin yapıcı görüş ilkeleri ile ilgili oldukları saptanmıştır. Böylece, literatürde belirtildiği gibi, tamamen yapıcı görüşe göre tasarlanmasalar da, uzaktan eğitim ders kitaplarında yapıcı görüşün bazı ilkelerine yer verilebileceğini uygulamaya yansıtılmıştır.

Öte yandan, araştırmanın ikinci amacı olan, “Uzaktan eğitim öğrencileri, ders kitaplarında yapıcı görüş ilkelerini yansıtan uygulamalara ilişkin ne düşünmektedir?” sorusuna yönelik gerçekleştirilen araştırma sonuçları genel olarak yapıcı öğrenmeye ilişkin literatürü destekler niteliktedir. Literatür, yapıcı öğrenmeye ilişkin öğrencilerin büyük oranda olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenerek aktif biçimde yer almalarının hem başarıları hem de öğrenmeye ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca literatür, konuların öğrencilere yakın gelen bağlamda işlenmesini önermektedir.

Araştırmada, katılımcılar, günlük yaşamdan alınan örneklerin sunulmasının, konuların bu örnek olay ya da sorunlarla bağdaştırılarak aktarılmasının, konu aktarımı süreci içinde kendi kendilerini sınama olanağı tanınmasının önemi üzerinde durmuşlardır. Bu bulgular ve literatür ışığında, bireysel öğrenmeye yönelik uzaktan eğitim

uygulamalarında kullanılacak olan materyallerin tasarımında doğrudan öğretici bir yaklaşımdan kaçınılması gerektiği ileri sürülebilir. Bunun yerine, öğrencileri öğrenme sürecinin temel sorumlusu konumuna getirecek, farklı kaynaklara yönlendirecek, hergün çevresinde karşılaşabileceği türden sorunları arkadaşlarıyla çözmeye ya da çözümlenmeye teşvik edecek bir tasarım yapılması gerektiği düşünülebilir.

Öte yandan, araştırma, yapıcı görüş ilkelerinin uygulanmasında dikkatli davranılması gerektiğini de ortaya koymuştur. Katılımcılar “Başvurabileceğimiz Kaynaklar” bölümünde yer verilen kaynakların onlara farklı görüş açıları kazandırmada pek başarılı olmadığını belirtmişlerdir. İncelendiğinde, bu bölümde yer verilen kaynakların, aslında ünitelerin yazımında yararlanılan kaynaklardan oluştuğu saptanabilir. Ayrıca bu kaynakların neden sıralandığı da açık biçimde öğrencilere iletilmemiştir. Oysa bu bölümde öğrencilerin hem aktarılan konuya ilişkin daha ayrıntılı bilgi bulabilecekleri hem de farklı görüşleri görebilecekleri kaynaklara yer verilmelidir. Bu kaynakların yalnızca künyesi verilmemeli, ayrıca kısa açıklamaları da yapılmalıdır. Ek olarak öğrencilerin bu kaynaklara nerelerde ulaşabilecekleri belirtmeli ve bu kaynaklara ulaşma konusunda onları teşvik edecek ifadeler kullanılmalıdır.

Araştırmanın üçüncü amacı olan “Öğrencilerin görüşleri cinsiyete göre değişmekte midir? sorusunun yanıtına dayanarak, cinsiyete bağlı kalmaksızın uzaktan eğitim ders kitaplarının tasarımında yukarıda söz edildiği biçimde yapıcı görüş ilkelerini yansıtan uygulamalara yer verilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Bölgeler açısından bakıldığında, öğrenci görüşlerinin istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı belirlenmiştir.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak gelecekte yapılacak araştırma ve uzaktan eğitim ders kitabı geliştirme etkinliklerine yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Yapıcı görüşün daha başka hangi ilkelerinin ders kitaplarına nasıl yansıtılabileceğine ilişkin konu uzmanları bir araya gelerek farklı modeller geliştirebilirler.
- Uzaktan eğitim ders kitaplarında konuların, günlük hayattan alınmış bol örneklerle sunulması öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayabilir.
- Konu anlatımında, günlük hayattan alınmış bir sorun çözülmüş gibi bir yöntem izlenebilir.
- Konu anlatımı sırasında öğrencilerin kendi kendilerini sınamalarına olanak tanıyacak alıştırmaya ya da uygulama olanakları sağlanabilir. Bunların olabildiğince gerçekçi olmasına dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin birbirleriyle, arkadaşlarıyla, çevrelerindeki uzmanlarla iletişim kurmalarını sağlamaya yönelik özendirme kitaplarda yer verilmelidir.
- Öğrenciler yalnızca ders kitaplarıyla sınırlı kalmayıp farklı kaynaklara erişmeye teşvik edilebilir. Bunun için gerekirse sınavlarda bu kaynaklardan sorulara da yer verilebilir.
- Tamamen sorun çözme ya da örnek olay incelemeye dayalı ders kitapları geliştirilebilir.
- Yapıcı görüş ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarıyla öğrencilerin akademik başarı, öğrenme biçimi, güven, güdülenme gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmalıdır.

- Açıköğretim 1.sınıf öğrencilerine yönelik olarak yapılan bu araştırma, 2., 3. ve 4. sınıflara yönelik olarak da yapılmalıdır.
- Yapıcı görüş ilkeleriyle hazırlanmış ders kitaplarına ilişkin, örgün öğretim öğrencilerinin görüşleri de alınabilir. Daha sonra örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin görüşleri karşılaştırılabilir.
- Hem örgün hem de uzaktan eğitim öğrencilerinin yapıcı görüş ilkelerine yer verilmiş ders kitaplarına ilişkin görüşlerini daha ayrıntılı almak için nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Yapıcı görüş ilkeleriyle hazırlanmış kitapların öğrenci tutumu, öğrenme başarısı, kalıcılığı üzerindeki etkileri farklı içerik alanlarına dayanan araştırmalarla irdelenebilir.

## DERS KİTABI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, “Genel İşletme” adlı kitabın tasarımına ilişkin, olumlu ya da olumsuz düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte, kitabın her ünitesinde kullanılan görsel öğeler (şekil, grafik, tablo) ve öğrenmenize yardımcı olacak düzenleyiciler (örnek olay, dikkat, yaşamın içinden, yana çıkmalar, özet, başvurabileceğimiz kaynaklar) ile ilgili toplam 38 ifade vardır. Her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra 1-5 arasında size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Anketin sonunda iki açık-uçlu soru yer almaktadır. Bu sorulara ilişkin içten düşüncelerinizi ayrılan alanlara ya da ölçek sayfalarının arka yüzeylerine yazmanızı bekliyoruz.

(1) Kesinlikle Katılmıyorum    (2)Katılmıyorum    (3)Kararsızım    (4)Katılıyorum    (5)Kesinlikle Katılıyorum

**Örnek:** Sinemaya gitmeyi televizyon seyretmeye tercih ederim.    1 ( ) 2 ( ) 3 (X) 4 ( ) 5 ( )

**Adı ve soyadı:**

**Yaşı:**

**Bölümü:**

**Üniversite giriş puanı:**

- |  |                               |
|--|-------------------------------|
| 1. Ünite girişindeki sorular, hangi konuların işleneceğine ilişkin bilgi sahibi olmamı sağladı.  | 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) |
| 2. Ünite girişindeki örnek olay, anlatılan konuları daha iyi anlamamı sağladı.   | 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) |
| 3. Dikkat uyarısı işlenen konunun, diğer kitapların ilgili konularıyla olan ilişkisini görmemde yardımcı oldu.   | 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) |
| 4. Sıra sizde sorularının, örnek olayla ilişkilendirilerek cevaplanması, günlük yaşamda karşılaşılabileceğim sorunları ve çözümlerini görmemde yardımcı oldu.. | 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) |
| 5. Biraz daha düşünelim soruları, anlatılan konu üzerine düşünmeye, tartışmaya, araştırma yapmaya yöneltti.  | 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) |
| 6. Ünite içerisinde verilen örnekler, günlük yaşamda karşılaşılabileceğim olaylardan seçilmişti.   | 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) |
| 7. Dikkat uyarısı işlenen konunun, diğer ünitelerle olan ilişkisini görmemde yardımcı oldu.  | 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) |
| 8. Ünite içinde kullanılan şekil, grafik ve tablo gibi görsel öğeler konuyu anlamamı kolaylaştırdı.  | 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) |
| 9. Yaşamın içinden, ünitede anlatılan konuları daha iyi anlamamı sağladı.  | 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) |
| 10. Günlük yaşamdan verilen örnekler, üniteyi daha iyi anlamama yardımcı oldu.   | 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) |

11. **Yaşamın içinden** bölümünde yer alan soruları cevaplamak, öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağladı. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
12. **Başvurabileceğimiz kaynaklar**, konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmemde yardımcı oldu. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
13. Sayfaların yan boşluklarında verilen bilgiler, konu içindeki bazı önemli tanım ya da açıklamalara dikkatimi yöneltmede yardımcı oldu. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
14. Ünite içinde kullanılan şekil, grafik ve tablo gibi **görsel öğeler** öğrendiklerimi hatırlamamı sağladı. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
15. Günlük yaşamdan verilen **örnekler**, öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağladı. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
16. Ünite sonlarında verilen **özet bilgiler**, öğrendiklerimin akılda kalıcılığı açısından oldukça yararlıydı. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
17. **Yaşamın İçinden** bölümünde yer alan sorular konuların, yaşamla olan bağlantısını görmemde yardımcı oldu. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
18. Ünite sonlarında verilen **çoktan seçmeli sorular**, sınavlarda karşılaştığım sorularla aynı türdendi. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
19. **Dış kapak**, kitabın içeriği hakkında bilgi verici şekilde tasarlanmıştı. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
20. Kitap sonunda yer alan **sözlük bölümü**, işlenen konularla ilgili önemli kavram ya da tanımların açıklamalarına en kısa yoldan ulaşabilmemi sağladı. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
21. Kitap sonunda yer alan alfabetik **dizin**, ünitelerde geçen önemli kavram ya da tanımların sayfalarına kolaylıkla ulaşabilmemde yardımcı oldu. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
22. Çoktan seçmeli **soruların** yanıtları ve geribildirimlerinin verilmesi, konuyu anlayıp anlamadığımı ölçebilmem açısından oldukça yararlıydı. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
23. Kitabın **dış kapağı**, kullanılan renkleri ve tasarım biçimiyle ilgimi çekti. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
24. **Kullanım kılavuzunda** yer alan açıklamalar, kitabı okumamı kolaylaştırdı. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

25. Farklı düzeylerde kullanılan **başlıklar**, üniteye ilişkin yapıyı ve temel fikirleri daha iyi hatırlamamda yardımcı oldu. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
26. Bazı bilgilerin bold, italik ya da renkli yazılması, dikkatimi o bilgilere yönlendirebilmemi kolaylaştırdı. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
27. İçeriğin düzenlenme şekli, öğrendiklerimi kolaylıkla hatırlamama yardımcı oldu. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
28. İçerik bilgileri somuttan soyuta doğru düzenlenmişti. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
29. İçeriğin düzenlenme şekli, öğrenme için daha az zaman harcamama neden oldu. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
30. İçeriğin düzenlenme şekli, sınavlarda daha başarılı olabileceğimi hissettirdi. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
31. İçerik bilgileri, bütünden ayrıntıya giden biçimde düzenlenmişti. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
32. İçerikte yer alan bilgiler, günlük yaşamda karşılaştığım sorunları çözebilmeme yardımcı olacak türdendi. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
33. İçerikte yer alan bilgiler oldukça sade ve anlaşılır biçimde düzenlenmişti. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
34. İçeriğin düzenlenme şekli, öğrenme sürecinin kendi kontrolümde olduğunu hissettirdi. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
35. İçerikte yer alan bilgiler, öğrenmeyi motive edecek biçimde düzenlenmişti. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
36. İçerikte yer alan bilgiler basitten karmaşığa doğru sıralanmıştı. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
37. Bir konuyu arkadaşlarımla tartıştığımda daha iyi öğrenirim. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
38. Günlük yaşamdan alınan örnek durumları inceleyerek ve sorunları çözümlenerek daha iyi öğrenirim. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
39. Kitapta, içerik ya da tasarım açısından en çok beğendiğiniz yönler nelerdir?
40. Kitapta, içerik ya da tasarım açısından hiç beğenmediğiniz yönler nelerdir?



## KAYNAKÇA

Albright, Simonson, Smaldino ve Susan Zvacek. **Teaching and Learning at a Distance**. New Jersey: Merrill an imprint of Prentice Hall, 2000, 7.

Alkan, Deryakulu ve Nurettin Şimşek. **Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin Süreç ve Ürün**. Ankara: Önder Matbaacılık, 1995, 65, 66.

Asan, A. ve Güneş, G. **Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği** 31.10.2001 tarihli: [Yayim.meb.gov.tr/yayimlar/147/asan.htm](http://Yayim.meb.gov.tr/yayimlar/147/asan.htm)2001 adresinden alınmıştır.

Ataizi, Murat. **Bilgisayar Destekli Durumlu Öğrenmede Bilişsel Biçim ve İçeriğin Gerçeklik Düzeyinin Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimine Etkisi**. Doktora Tezi. Eskişehir Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999, 2, 4, 29, 22-23, 27.

Ataizi, M. “Çevrimiçi Yapıcı Öğrenme Çevreleri”. Anadolu Üniversitesi Tarafından Düzenlenen 1. Açık-Uzaktan Eğitim Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Eskişehir: 24 Mayıs 2002.

Bodur, F. “Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminde Basılı Ders Malzemelerinin Basım ve Dağıtım Organizasyonu”. Anadolu Üniversitesi Tarafından Düzenlenen 1. Açık-Uzaktan Eğitim Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Eskişehir: 25 Mayıs 2002, 153.

Bozkaya, M. “Bireyselleştirilmiş Öğrenme İlkelerine Göre AÖF Ders Örneği” **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 4: Ocak-Şubat-Mart 2002, 296-305.

Brooks, G.J. **Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning Disney Learning Partnership**. 03.12.2001 tarihinde: [http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/month2/index\\_sub3.html](http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/month2/index_sub3.html) adresinden alınmıştır.

Bruner, J.(2002). **Constructivist Theory**. 15.02.1999 tarihinde:

<http://tip.psychology.org/bruner.htm> adresinden alınmıştır.

Burton, J., Magliaro, S. Ve Mike, D.”Behaviorism and Instructional Technology”. 0  
**Educational Communications and Technology**. 1996, 46-73.

Carte, E.**Constructivist Approach: A New Way to Learn**. 26.01.2001

tarihinde [http://www.aunews.au.edu/edu\\_new.htm](http://www.aunews.au.edu/edu_new.htm) adresinden alınmıştır.

Cheng, H., Lehman, J ve P. “Armstrong. Comparison of Performance and Attitude in  
Traditional and computer conference classes”. **The American Journal of Distance  
Education**. 1991. 5(3).

Cunningham, D.J, Duffy, T ve Knuth R.(1993) “The Textbook of the future

“**Hypertext: a psychological perspective**. 15.03.2001 tarihinde

<http://www.scism.sbu.ac.uk/inmandw/review/hypermedia/review/rev6073.html>

adresinden alınmıştır.

Cunningham, D.J, Duffy, T ve Knuth R.(1993) “The Textbook of the future”Centre for

Research on Learning and Technology, Indiana University. 2000, 1-28.

Çalışkan, H. **Bilgisayar Destekli Kubaşık Öğrenmede Geribildirim Türü ve  
Öğrenme Bağlamının Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi**.

Basilmamış Doktora Tezi, Eskişehir Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999, 254-253.

Demirli, C ve Mehmet Gürol.”Uzaktan Eğitimde Oluşturmacı Tasarım ve

Uygulanması” **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 4: Ocak-Şubat-Mart**

2002, 291-302.

Daniel, J.S. **Mega universities and knowledge media: Technology strategies for  
higher education**. London: Kogan Page, 1996.

Deryakulu, D. "Yapıcı Öğrenme." **Sınıfta Demokrasi**. Ankara:Eğitim-Sen Yayınları, 2000, 64,70,73.

Dikici, ve Erdoğan Tezci."Oluşturmacı Uzaktan Öğrenmede Değerlendirme Yaklaşımları: Bir Digital Portfolio Değerlendirme Örneği" Anadolu Üniversitesi Tarafından Düzenlenen 1. Açık-Uzaktan Eğitim Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Eskişehir:25 Mayıs 2002.

Driscoll, M.P. **Psychology of learning for instruction**. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon. 1994.

Duffy, T.M.ve David, J. "Constructivism:New Implication for Instructional Technology". **Educational Technology**. 1991, 7-12.

Duffy, T.M., Donald, C. "Constructivism:Implications For The Design And Delivery of Instruction".**Educational Communications and Technology**. 1996, 170-198.

Ertmer, P.A. & Newby, T.J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. **Performance Improvement Quarterly**, 6(4), 50-72.

Gergen, Kenneth. (2001). **Constructivism: PhilosophicalveEpistemological Foundation**. 26.09.2001 tarihinde:  
<http://www.Stemnet.nt.ca/~Elmurphy/emurphy/cle2.html> adresinden alınmıştır.

Glazer, E. (2001). **Instructional models for Sorun-based inquiry**. In M. Orey (Ed.), **Emerging perspectives on learning, teaching, and technology**. 03.05.2001 tarihinde:<http://itstudio.coe.uga.edu/ebook/SorunBasedInstruct.htm> adresinden alınmıştır.

Göçmenler, G. "AÖL Uygulamasında Basılı Materyaller (Matematik Kitapları Örneği)". Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Ankara:12-15 Kasım. 1996, 221.

Gökdağ, D. **Uzaktan Öğretimde Basılı Materyaller**. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Basımevi, 1996.

Gunawardana, L. "Social Presence and Sociocultural context of Online Education" Anadolu Üniversitesi Tarafından Düzenlenen 1. Açık-Uzaktan Eğitim Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Eskişehir: 25 Mayıs 2002.

Gür, Hülya. (2002). **Kitap İncelemesi: Matematik Yaparken Matematik Öğrenmek**. 30.05.2002 tarihinde:<http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01kinc.htm> adresinden alınmıştır.

Gürkan, Gözütok, Pektaş, Babadoğan ve Oğuz Gürbüz Türk. **Eğitim Bilimine Giriş**. İstanbul:Alkım Yayınları, 1998, 110-112.

Gürol, M.. "Web Tabanlı Öğrenme Çevrelerinin Tasarımı".Anadolu Üniversitesi Tarafından Düzenlenen 1. Açık-Uzaktan Eğitim Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Eskişehir: 24 Mayıs 2002.

Gürol, A ve Erdoğan Tezci. "Oluşturmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü", **Eğitim Fakültesi Dergisi** 1:151-157 Ekim –Aralık 2001.

Hall, R.H. (2001). **Constructivist Theory**. 03.12.2001 tarihinde: [www.umr.edu/~rhall/educational\\_psychology/2001/v12c/construct\\_new.html](http://www.umr.edu/~rhall/educational_psychology/2001/v12c/construct_new.html) adresinden alınmıştır.

Hartley, J."Designing Instructional Text For Older Readers".**British Journal of Educational Technology**. 1994, 88-172.

Hollyman, D. (2002). **Jerome Bruner**. 02.03.2002 tarihinde

<http://au.geocities.com/vanunoo/Humannature/bruner.htm> adresinden alınmıştır.

Jonassen, D. In **Constructivism: Implication for the Design and Delivery of Instruction**. Thomas, Duffy, (Ed). Educational Communications and Technology. SimonveSchuster Macmillan New York, 1996.

Jonassen, D.H. "Context is Everything". **Educational Technology**. 1991a, 35-37.

Jonassen, D.H."Evaluating Constructivist Learning". **Educational Technology**. 1991b, 28-33.

Jonassen, D.H. "Objectivism Versus Constructivism:Do we need a New Philosophical Paradigm". **Educational Technology Research and Development**. 1991c, 34-37.

Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Haag, B. B. "Constructivism and computer-mediated communication in distance education". **The American Journal of Distance Education**, 1995. 9(2), 7- 26.

Johnson,D., Johnson, R. "Cooperative and The Use of Technology" **Educatioanal, Communications and Technology**. 1996, ss. 1017-1040.

Karasar, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (4.Baskı):Ankara, 1991, 79.

Lauzon, A.C ve Moore, M. "Enhancing Accessibility to Meaningful Learning Opportunities: a Pilot Program in Online Education at the University of Guelph" **Research in Distance Education**. 1989. 3-14.

Lockwood, F.**Activities in Self-Instructional Texts**. East Brunswick, NJ: 1998.

Marti, S.(1997). **Learning Theories: Constructivism and Behaviorism** 11.02.2002 tarihinde: <http://seamonkey.ed.asu/~mcisaac/emc503/assignments/assign4/marti.html> adresinden alınmıştır.

McIsaac, S.M. & Gunawardena, S.L. Distance education. In Jonassen, D. (Ed.). **Handbook of research in educational communication and technology**. New York: Simon & Shuster Macmillan.1996, 403-437.

Mergel, B.(1998). **Instructional Design ve Learning Theory**. 18.07.2001 tarihinde <http://www.usask.ca/education/courswork/802papers/mergel/brenda.htm> adresinden alınmıştır.

Millis, B.(1996). **Cooperative Learning**.14.03.2000 tarihinde: <http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/CoopLear.html> adresinden alınmıştır.

Misanchuk, E.R.. Print tools in distance education. In B. Willis (Ed.), **Distance education: Strategies and tools** Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. 1994, 109-129.

Newby, J.T, Stepich, Lehman and James Russel. **Instructional Technology for Teaching and Learning**. Merrill an imprint of Prentice Hall. New Jersey:2000, 33-38.

Roger T, Johnson, David W. Johnson. **Motivational process in cooperative, competitive and individualist learning situation** Research on motivation in education.://www. clcrc.com The Cooperative Learning Center. The University of Minnesota.1985.

Saban, A. **Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara:Nobel Yayın, 2000, 121, 125.

Schlosser ve Mary L. Anderson. **Distance Education:Review of the Literature Research Institute for Studies in Education College of Education Eoos Lagomarcino Hall Iowa State University Ames, Iowa 50011, 1994, 2.**

Schlosser, B. Books Have Already Entered the Stage of Obsolescence. A.P.A. Monitor. 1994, 8.

Schrum, L.. Trends in distance learning: Lessons to inform practice. In Branch, R.M. & Fitzgerald, M.A (Eds.). **Educational media and technology yearbook, 1999. 24, 11-16.**

Senemoğlu, N. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Ugulamaya: Ankara Özsen Matbaası, 1998, 41- 474, 470-477.**

Smith, P.L. ve T. Ragan. **Instructional Design. New York:Macmillan.1993.**

Stephen, W.J., Gallager, S.A. "An ASCD Professional Development Inquiry Kit: Sorun Based Learning across the Curriculum". **Alexandra, Va.:Association for Supervision and Curriculum Development.1993.**

Tam, M. "Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance leaning". **Educational Technology & Society. 2000 3(2), 50-60.**

Thomas, C.(1999). **Distance Learning Goes the Distance. 11.02.1999 tarihinde <http://www.lifelonglearning.com/distancelearncandidate2.html> adresinden alınmıştır.**

Tezbaşaran, A.(1997). **Öğretim ve Öğrenmede Bilgisayara Dayalı Bilgi Teknolojileri. 03.03.2001 tarihinde: [http:// www.biltek.tubitak.gov.tr/dergi/97/haziran/etkin.html](http://www.biltek.tubitak.gov.tr/dergi/97/haziran/etkin.html) adresinden alınmıştır.**



Wakefield, J. (1997). **Developing Textbooks That Teach A Sorun-Solving Model of Textbook Design**. 05.12.2001 tarihinde:

<http://taa.winona.msus.edu/taa/ARTICLES/97/9706jun/970618waketieldtext.html> adresinden alınmıştır.

Willis, B. **Distance education**. <http://www.uidaho.edu/evo/distgla.html> adresinden alınmıştır –1994.

Vrasidas, C (2002). **Constructivism Versus Objectivism:Implications for Interaction, Course Design, and Evaluation in Distance Education**. 12.04.2002 tarihinde <http://Ceti.macam.ac.il/Courses/ma2/Consructivism-Versus-Objectivism2000htm> adresinden alınmıştır.

Vanderstraeten, R ve Gert Bieasta (2000). **Constructivism, Educational Research and Jhon Dewey**. 15.02.2002 tarihinde <http://www.bu.edu/wcp/papers/Amer/AmerVand.htm> adresinden alınmıştır.

Yaşar, Ş ve Gültekin, M. (2002). “Uzaktan Eğitimde Kullanılan Ders Kitaplarının Yapısalcı Öğrenmeyi Gerçekleştirecek Biçimde Düzenlenmesi”.Anadolu Üniversitesi Tarafından Düzenlenen 1. Açık-Uzaktan Eğitim Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Eskişehir:25 Mayıs 2002.

Yaşar, Ş.**Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:8, Sayı 1-2, Sayfa 68-75, 1998.