

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ ÖĞRETİMİNDE
ÇOKLU ORTAM KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARI VE
TUTUMLARA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Bülent AKBABA

ANKARA
2009

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ ÖĞRETİMİNDE
ÇOKLU ORTAM KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARI VE
TUTUMLARA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Bülent AKBABA

Danışman
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ

ANKARA
2009

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

B¼lent AKBABA'nın "*Atat¼rk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutumlara Etkisi*" başlıklı tezi 03-02-2009 tarihinde, j¼rimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

¼ye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Mehmet şAHİNGÖZ



¼ye: Prof. Dr. Refik TURAN



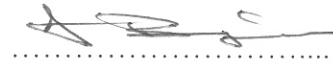
¼ye: Prof. Dr. Mustafa SAFRAN



¼ye: Prof. Dr. Necdet HAYTA



¼ye: Doç. Dr. şener B¼Y¼KÖZT¼RK



ÖN SÖZ

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi Türkiye Cumhuriyeti'nin bekası için önem arz etmektedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye Cumhuriyetini emanet ettiği gençlerin bu emanete sahip çıkacak bilgi birikimine, bilince ve değer yargılarına sahip olabilmesi konusunda katkı sağlaması beklenen Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin kendisine yüklenen misyonu yerine getirebilecek şekilde sunulması gerekmektedir. Bu fikirden yola çıkarak araştırmamızın temel çerçevesini çizen, çoklu ortamda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders içeriğini hazırlamaya teşvik eden ve araştırmamın tüm safhalarında desteğini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ'e, öğrencilik hayatımın tüm dönemlerinde hoşgörülü tavırlarıyla bizlere yol gösteren ve akademik birikimlerini bizimle paylaşan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Refik TURAN ve Prof. Dr. Necdet HAYTA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın öğretim materyalinin tasarlanması konusunda desteklerini esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. Serçin KARATAŞ'a, Arş. Gör. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ'a, Ahmet ÇELİK ve Öznur ÇAKIR'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Araştırmanın uygulama safhasında desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ'e, araştırmanın yöntemi ve istatistiksel analizleri konusunda fikirlerini paylaşarak bize yol gösteren Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'ne yönelik arşivimin oluşturulması konusunda büyük destek veren Bnb. Servet AVŞAR'a, mesai arkadaşlarım Ateş Bayazıt HAYTA, Togay Seçkin BİRBUDAK, Türker KURT ve Yakup YILMAZ'a, araştırmanın uygulama safhasında birlikte çalıştığımız Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine desteklerinden dolayı müteşekkirim.

Beni yetiştiren kıymetli annem ve babama, bana huzurlu bir çalışma ortamı sağlayan sevgili eşim Nuran AKBABA'ya minnettarım.

Bülent AKBABA

Ankara-2009

Gözlerinde yaşama sevincini gördüğüm çocuklarım Efe ve Baturalp'e...

ÖZET

ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU ORTAM KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMLARA ETKİSİ

AKBABA, Bülent
Doktora, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ

Ocak-2009

Bu araştırmanın amacı, çoklu ortam kullanımının öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki akademik başarılarına, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine, bilgisayara ve çoklu ortama yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın deneysel uygulaması 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği 1. sınıf A-B şubelerinde öğrenim gören 71 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 36, kontrol grubunda 35 öğrenci yer almıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı testi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği, bilgisayar tutum ölçeği, çoklu ortam tutum ölçeği ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde çoklu ortam kullanımına yönelik değerlendirme formu ile toplanmıştır.

Akademik başarı testi ve tutum ölçeklerinden elde edilen veriler SPSS 15.0 programında bağımsız gruplar için t testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA ile değerlendirilmiştir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde çoklu ortam kullanımına yönelik değerlendirme formuna cevap veren deney grubundaki 36 öğrencinin cevapları nitel araştırma yöntemleri ilkeleri doğrultusunda doküman değerlendirme teknikleriyle değerlendirilmiş ve öğrencilerin bu konuya yönelik ortak görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünün sonuçlarına göre, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde çoklu ortam kullanımı öğrencilerin akademik başarılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur [$F_{(1-69)} = 6.040, p < .05$]. Çoklu ortam kullanımı, öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmasına neden olmuştur [$F_{(1-69)} = 9.423, p < .01$]. Çoklu ortam kullanımı, öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır [$F_{(1-69)} = .380, p > .05$]. Çoklu ortam kullanımı, öğrencilerin çoklu ortama yönelik tutumları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır [$F_{(1-69)} = .352, p > .05$].

Deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı son test puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturmamıştır ($t_{(34)} = .537, p > .05$). Deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(34)} = .471, p > .05$). Deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(34)} = 1.301, p > .05$). Deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(34)} = .863, p > .05$).

Kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(33)} = .192,$

$p > .05$). Kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(33)} = .418$, $p > .05$). Kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(33)} = .891$, $p > .05$). Kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(33)} = 1.280$, $p > .05$).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı son test puanları öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-32)} = 2.068$, $p > .05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği son test puanları öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-32)} = 1.191$, $p > .05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanları öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-32)} = 1.743$, $p > .05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanları öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-32)} = .934$, $p > .05$).

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı son test puanları öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-31)} = .406$, $p > .05$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği son test puanları öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-31)} = .515$, $p > .05$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanları öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-31)} = 2.339$, $p > .05$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanları öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-31)} = 1.686$, $p > .05$).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanları kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(34)} = .766$, $p > .05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanları kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(34)} = .897$, $p > .05$).

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanları kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(34)} = .360$, $p > .05$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanları kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(34)} = 1.301$, $p > .05$).

Deney grubundaki öğrenciler, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımına yönelik değerlendirmelerinde çoklu ortamda hazırlanan etkinlikler sayesinde daha iyi öğrendiklerini, bilgilerin kalıcı olduğunu, derslerin tekdüzelikten kurtulduğunu, derse karşı ilgilerinin arttığını, kendi hızlarına göre çalışabildiklerini, ders kitabına ve öğretim elemanına bağımlılıklarının azaldığını, bilgilerin farklı kaynaklarla desteklenebildiğini ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Çoklu ortam uygulamalarına yönelik olumsuz görüşler ise çoklu ortamlarla ders işleme sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin yeterli olmadığı ve sınıf atmosferinden uzaklaşıldığı yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretimi, çoklu ortam, akademik başarı, tutum.

ABSTRACT
**THE EFFECT OF USING MULTIMEDIA IN ATATURK PRINCIPLES AND
 REVOLUTION HISTORY EDUCATION ON THE ACADEMIC SUCCESS AND
 ATTITUDES**

AKBABA Bülent
Doctorate, Discipline of History Education
Thesis Advisor: Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ
January-2009

The aim of this study is to identify the effect of the usage of multimedia on students' academic achievement in the Ataturk Principles and Revolution History course, and their attitude to Ataturk Principles and Revolution History, computer and multimedia. The experimental application of the research has been accomplished with 71 students in the first A and B classes in the Turkish Education Department, Gazi Faculty Of Education, Gazi University, Ankara in the 2007-2008 academic year. There were 36 students in the experimental group and 35 students in the control group. The research has been done with a pre-test and post-test experimental design with a control group.

The data of the research have been collected with the Ataturk Principles and Revolution History academic achievement test, Ataturk Principles and Revolution History attitude scale, computer attitude scale, multimedia attitude scale and an evaluation form for the usage of multimedia in the Ataturk Principles and Revolution History course.

The data gained from the academic achievement test and attitude tests were evaluated with the independent sample t-test, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test and two way ANOVA for repeated measurements with SPSS 15.0 programme. The answers of the evaluation form for the usage of multimedia in the Ataturk Principles and Revolution History course by the 36 students in the experimental group were evaluated with documentation assessment techniques in the frame of qualitative research method principles and the common views of the students were aimed to be identified.

According to the quantitative section results, the usage of multimedia in Ataturk Principles and Revolution History course has made a meaningful difference statistically in the students academic achievement [$F_{(1-69)} = 6.040, p < .05$]. The usage of multimedia has brought about a meaningful difference statistically in the students' attitude to Ataturk Principles and Revolution History [$F_{(1-69)} = 9.423, p < .05$]. The usage of multimedia hasn't brought about a meaningful difference statistically in the students' attitude for the computer usage [$F_{(1-69)} = .380, p > .05$]. The usage of multimedia hasn't brought about a meaningful difference statistically in the students' attitude for multimedia [$F_{(1-69)} = .352, p > .05$].

On the other hand according to the gender variable in the Ataturk Principles and Revolution History academic achievement post-test in the experimental group students, a meaningful difference hasn't been seen statistically ($t_{(34)} = .537, p > .05$). Statistically a significant difference has not been seen in the experimental group male and female students' Ataturk Principles and Revolution History attitude scale post-test points ($t_{(34)} = .471, p > .05$). Statistically a meaningful difference has not been seen in the experimental group male and female students' computer attitude scale post-test points ($t_{(34)} = 1.301, p > .05$). Moreover statistically a meaningful difference has not been seen in the experimental group male and female students' multimedia attitude scale post-test points ($t_{(34)} = .863, p > .05$).

Statistically a meaningful difference has not been seen in the control group male and female students' Ataturk Principles and Revolution History academic achievement post-test

points ($t_{(33)} = .192$, $p > .05$). Statistically a meaningful difference has not been seen in the control group male and female students' Ataturk Principles and Revolution History attitude scale post-test points ($t_{(33)} = .418$, $p > .05$). Statistically a meaningful difference has not been seen in the control group male and female students' computer attitude scale post-test points ($t_{(33)} = .891$, $p > .05$). Furthermore statistically a meaningful difference has not been seen in the control group male and female students' multimedia attitude scale post-test points ($t_{(33)} = 1.280$, $p > .05$).

Statistically a meaningful difference has not been seen in the experimental group students' education state in the Ataturk Principles and Revolution History academic achievement post-test points ($F_{(3-32)} = 2.068$, $p > .05$). Statistically a meaningful difference has not been seen in the experimental group students' education state in the Ataturk Principles and Revolution History attitude scale post-test points ($F_{(3-32)} = 1.191$, $p > .05$). Statistically a meaningful difference has not been seen in the experimental group students' education state in the computer attitude scale post-test points ($F_{(3-32)} = 1.743$, $p > .05$). Moreover statistically a meaningful difference has not been seen in the experimental group students' education state in the multimedia attitude scale post-test points ($F_{(3-32)} = .934$, $p > .05$).

Statistically a meaningful difference has not been seen in the control group students' education state in the Ataturk Principles and Revolution History academic achievement post-test points ($F_{(3-31)} = .406$, $p > .05$). Statistically a meaningful difference has not been seen in the control group students' education state in the Ataturk Principles and Revolution History attitude scale post-test points ($F_{(3-31)} = .515$, $p > .05$). Statistically a meaningful difference has not been seen in the control group students' education state in the computer attitude scale post-test points ($F_{(3-31)} = 2.339$, $p > .05$). Also statistically a meaningful difference has not been seen in the control group students' education state in the multimedia attitude scale post-test points ($F_{(3-31)} = 1.686$, $p > .05$).

Statistically a meaningful difference has not been seen in the experimental group students' computer attitude scale post-test points for owning a personal computer ($t_{(34)} = .766$, $p > .05$). Statistically a meaningful difference has not been seen in the experimental group students' multimedia attitude scale post-test points for owning a personal computer ($t_{(34)} = .897$, $p > .05$). Statistically a meaningful difference has not been seen in the control group students' computer attitude scale post-test points for owning a personal computer ($t_{(34)} = .360$, $p > .05$). Moreover statistically a meaningful difference has not been seen in the control group students' multimedia attitude scale post-test points for owning a personal computer ($t_{(34)} = 1.301$, $p > .05$).

The students in the experimental group have defined in their evaluation of the usage of multimedia in Ataturk Principles and Revolution History education that they have learned the course better by the activities prepared with multimedia, the knowledge they have learned is permanent, the courses are out of monotonous, their interests increase for the course, they can study according to their own pace, their dependency for the course book and the lecturer decreases, the information has been supported by different sources, and their senior cognitive skills have improved.

The negative statements about the usage of multimedia applications were that the teacher-student interaction during the multimedia courses was insufficient, and the class atmosphere was drawn away.

Keywords: Ataturk Principles and Revolution History education, multimedia, academic achievement, attitude.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Ön Söz	i
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	xi
Şekiller Listesi	xv
Kısaltmalar	xvi

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	8

II. BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ ÖĞRETİMİ	9
2.1.1. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Tarihçesi	9
2.1.2. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Amacı	17
2.1.3. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Önemi	22
2.1.4. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	27
2.1.4.1. Ders İçeriğinin Kronolojik Sınırları	29
2.1.4.2. Dersin Rejim Dersi Olarak Görülmesi ve Siyasî İradenin Derse Müdahalesi	33
2.1.4.3. Ders Kitapları	33
2.1.4.4. Öğretim Elemanlarının Niteliği	37
2.1.4.5. Derste Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Materyalleri	39
2.1.4.6. Farklı Eğitim Basamaklarında Dersin Tekrar Edilmesi.....	40
2.1.4.7. Öğrencilerin Dersin Gerekliliğine Olan İnanç Düzeyleri..	41
2.1.4.8. Mustafa Kemal Atatürk'ün Fikirlerinin Net Bir Şekilde Aktarılamaması	43
2.1.4.9. Ders Saati	44
2.1.4.10. İçerik	44
2.1.4.11. YÖK ve Üniversitelerin Tutumu	46
2.1.4.12. Ölçme ve Değerlendirme	47
2.2. ÇOKLU ORTAM	48
2.2.1. Çoklu Ortam Nedir?	48
2.2.2. Çoklu Ortamın Genel Yapısı	49

2.2.3. Çoklu Ortamda Öğrenmenin Kuramsal Temeli.....	54
2.2.3.1. İkili Kodlama Kuramı	54
2.2.3.2. İşleyen Hafıza Modeli	57
2.2.3.3. Aktif İşlemci	61
2.2.3.4. Sınırlı Kapasite	62
2.2.3.5. Bilişsel Yükleme Kuramı	63
2.2.3.6. Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuram	68
2.2.4. Çoklu Ortamda Öğretimin Amacı	79
2.2.5. Çoklu Ortam Öğrenmeye Daha Fazla Nasıl Etki Eder?	79
2.3. ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU ORTAM KULLANIMI	82
2.3.1. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Kullanılabilecek Çoklu Ortam Araçları	96
2.3.1.1. Metin	96
2.3.1.2. Edebî Ürünler	97
2.3.1.3. Belge	98
2.3.1.4. Nutuk-Söylev ve Demeçler	100
2.3.1.5. İmge.....	101
2.3.1.5.1. Resim.....	101
2.3.1.5.2. Fotoğraf	104
2.3.1.5.3. Karikatür	109
2.3.1.5.4. Harita	112
2.3.1.5.5. Gazete.....	113
2.3.1.5.6. Tablo.....	115
2.3.1.5.7. Grafik.....	116
2.3.1.6. Ses.....	117
2.3.1.7. Video (Belgesel Filmler ve Sinema).....	118
2.3.1.8. Animasyon.....	124
2.3.1.9. Simülasyon.....	125
2.3.2. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Avantajları	128
2.3.3. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Sınırlılıkları.....	135
2.4. KONUSU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	140
2.4.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	140
2.4.2. Yabancı Ülkelerde Yapılmış Araştırmalar.....	149

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	156
3.1. Araştırmanın Deseni	156
3.2. Çalışma Grubu	159
3.3. Öğretim Materyali	160
3.4. Uygulama Süreci	171
3.5. Veri Toplama Araçları	172
3.6. Verilerin Analizi	186
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi	186

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi	187
--------------------------------------	-----

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE TARTIŞMA	189
4.1. GRUPLARIN ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ DERSİ AKADEMİK BAŞARI DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	189
4.1.1. Grupların Uygulama Öncesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Başarı Düzeyleri	189
4.1.2. Çoklu Ortamın Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi	190
4.1.3. Grupların Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyet ve Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması	192
4.2. GRUPLARIN ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİNE YÖNELİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	197
4.2.1. Grupların Uygulama Öncesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine Yönelik Tutumları	197
4.2.2. Çoklu Ortamın Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine Yönelik Tutumlara Etkisi	198
4.2.3. Grupların Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyet ve Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması	199
4.3. GRUPLARIN BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	204
4.3.1. Grupların Uygulama Öncesi Bilgisayara Yönelik Tutumları	204
4.3.2. Çoklu Ortamın Bilgisayara Yönelik Tutumlara Etkisi	205
4.3.3. Grupların Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyet, Mezun Olunan Lise ve Kişisel Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması	206
4.4. GRUPLARIN ÇOKLU ORTAMA YÖNELİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	212
4.4.1. Grupların Uygulama Öncesi Çoklu Ortama Yönelik Tutumları ...	212
4.4.2. Çoklu Ortam Kullanımının Çoklu Ortama Yönelik Tutumlara Etkisi	213
4.4.3. Grupların Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyet, Mezun Olunan Lise ve Kişisel Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması	213
4.5. DENEY GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU ORTAM KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	220

V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	229
5.1. Sonuç	229
5.1.1. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar	229

5.1.2. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar	229
5.1.3. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test Sonuçları	230
5.1.4. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Son Test Sonuçları	231
5.1.5. Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Sonuçları	232
5.1.6. Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test Sonuçları	232
5.1.7. Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Sonuçları	233
5.1.8. Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Sonuçları	234
5.1.9. Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımına İlişkin Görüşleri ..	235
5.2. Öneriler	236
KAYNAKÇA	238
EKLER	
Ek-1 Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Testi	
Ek-2 Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği	
Ek-3 Bilgisayar Tutum Ölçeği	
Ek-4 Çoklu Ortam Tutum Ölçeği	
Ek-5 Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımına Yönelik Değerlendirme Formu	

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa
Tablo 1	Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuramın Üç Varsayımı	68
Tablo 2	Çoklu Ortam Sunumlarının Öğrenme Üzerindeki Etkileri	78
Tablo 3	Tarih Derslerinin Nasıl Verildiği Konusunda Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri	84
Tablo 4	Tarihin Ders İçi ve Ders Dışı Sunum Araçlarının Güvenirliği ve Keyif Vericiliği Üzerine Öğrenci Değerlendirmesi	85
Tablo 5	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin İçeriğine Yönelik Okunulan Kitap Sayısı	86
Tablo 6	Gazete Kullanımının Faydaları ve Sınırlılıkları	114
Tablo 7	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Kullanılabilecek Sinema Filmleri	123
Tablo 8	Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen Modeli.....	157
Tablo 9	Araştırmanın Deneysel Deseni	158
Tablo 10	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	159
Tablo 11	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı	159
Tablo 12	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumu	160
Tablo 13	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	173
Tablo 14	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Testi Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Etme Değerleri	174
Tablo 15	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Bilişsel Öğrenme Basamaklarına Göre Dağılımı.	176
Tablo 16	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri	180
Tablo 17	Bilgisayar Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri	183
Tablo 18	Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri	185
Tablo 19	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları	189
Tablo 20	Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	190
Tablo 21	Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	192
Tablo 22	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	193
Tablo 23	Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	193

Tablo 24	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	194
Tablo 25	Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	194
Tablo 26	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	195
Tablo 27	Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	195
Tablo 28	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	196
Tablo 29	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları	197
Tablo 30	Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Uygulama-Son Uygulama Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	198
Tablo 31	Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	199
Tablo 32	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	200
Tablo 33	Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	200
Tablo 34	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	201
Tablo 35	Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	202
Tablo 36	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	202
Tablo 37	Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	203
Tablo 38	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	203

Tablo 39	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Uygulama Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları	204
Tablo 40	Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Uygulama-Son Uygulama Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	205
Tablo 41	Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	206
Tablo 42	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	206
Tablo 43	Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	207
Tablo 44	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	207
Tablo 45	Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	208
Tablo 46	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	208
Tablo 47	Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	209
Tablo 48	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	209
Tablo 49	Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	210
Tablo 50	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	210
Tablo 51	Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	211
Tablo 52	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	211
Tablo 53	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları	212
Tablo 54	Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Uygulama-Son Uygulama Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	213

Tablo 55	Deney Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	214
Tablo 56	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	214
Tablo 57	Deney Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	215
Tablo 58	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	215
Tablo 59	Deney Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	216
Tablo 60	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	216
Tablo 61	Deney Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	217
Tablo 62	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	217
Tablo 63	Deney Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	218
Tablo 64	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	218
Tablo 65	Deney Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	219
Tablo 66	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	219

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa
Şekil 1	Sembolik Sistemlerde Bağlantılar	56
Şekil 2	Atkinson ve Shiffrin'in Bellek Modeli	57
Şekil 3	Bilgi İşleme Süreci	62
Şekil 4	Bilişsel Yük Değişkenleri	66
Şekil 5	Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuram	70

KISALTMALAR

AİT :	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi
AR-GE :	Araştırma-Geliştirme
BMM :	Büyük Millet Meclisi
C. :	Cilt
CD :	Kompakt Disk
Çev.:	Çeviren
Ed. :	Editör
EĞİTEK :	Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
F :	F değeri (Varyans analizleri için)
Haz. :	Hazırlayan
N :	Kişi sayısı
Ö :	Öğrenci (Değerlendirme formunu cevaplandıran öğrencileri kodlamak için)
P :	Anlamlılık Düzeyi
p :	Page
s. :	Sayfa
S :	Standart Sapma
S. :	Sayı
sd :	Serbestlik Derecesi
SPSS :	Statistical Package For The Social Sciences
t :	t değeri (t-testleri için)
TRT :	Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu
YÖK :	Yüksek Öğretim Kurulu

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve temel kavramların açıklamaları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye Cumhuriyetinin insan yetiştirme düzeni içerisinde ulusal kimliğin şekillenmesinde tarih alanı önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Vatan ve millet sevgisiyle dolu, geçmişle gurur duyan ve bunu bir çıkış noktası görerek, geleceği daha güzel bir hâle getirebilme yolunda çaba sarf eden vatandaşlar yetiştirebilme yolunda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin önemli bir yerinin olduğu pek çok kesim tarafından kabul görmektedir. Bu ders ile genel olarak gençlerde Türk inkılâbının temel felsefesine, Cumhuriyet rejimine, Atatürk ilke ve inkılâplarına yönelik olumlu tutum kazandırmak hedeflenmektedir (Safran, 2004, s.112).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, geçmişi kronolojik bir sıra içinde anlatmakla yetinen statik bir tarih dersi değildir. Türkiye Cumhuriyeti'nin içinde bulunduğu özel şartlar içinde, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinin Türk gençliğine ışık tutucu, doğru yolu gösterici, dinamik bir kültür dersi olarak düşünülmesi yararlı ve hatta zorunludur (Cihan, 1985, s.26). Bu dersin sadece bir tarih dersi olmadığı, toplumun geçmişi, bugünü ve geleceğini çok yakından ilgilendiren bir ana öğreti olduğu öğrencilere aktarılmalıdır (Bozkurt, 2004, s.69).

Kendisine önemli bir sorumluluk yüklenen Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinin genellikle düz anlatım yöntemiyle öğrencilere aktarıldığı, öğrencilerin anlatılanlara zorunlu şahitliğinin beklendiği ve tek öğretim materyalinin ders kitabı olduğu yönündeki eleştiriler dersten beklentinin oldukça düşük olması ile sonuçlanmaktadır (Doğaner, 2005, s.25).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri ders kitabı ile sınırlı kalmamalıdır. Dönemin tarihine tanıklık edecek

birinci elden kaynakların kullanılması, öğrencilerin ders kitabında yer alan veya öğretim elemanının anlatımındaki tarih bilgisine zorunlu şahitliğini ortadan kaldıracaktır. Ders ile ilgili birinci elden kaynakların (fotoğraf, karikatür, resim, telgraflar, belgeler, haritalar, belgeseller vb.) öğrenciler tarafından kullanılması, sorgulanması ve bu kaynaklardan yola çıkarak tarihsel bilgiye ulaşılması veya var olan bilginin farklı kaynaklarla desteklenmesi gerekmektedir.

Dersin etkililiğini artırmanın bir yolu da eğitim-öğretim ortamlarında çağdaş standartlarda öğretim teknolojilerine yer verilmesidir.

Farklı kaynakların ve öğretim teknolojisinin bir arada kullanıldığı çoklu ortam uygulamaları Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde karşılaşılan problemlerin çözümüne katkı sağlayabilecek niteliktedir. Çoklu ortam araçları olguların, kavramların ve olayların aktarılmasında öğrencilerin kuramsal bilgileri pratiğe taşımaya yardımcı olmaktadır. Çoklu ortam uygulamaları, bilgilerin daha kalıcı olmasına, öğrenme zamanının kısalmasına, iletişimin etkin olmasına ve öğrencilerin etkileşim içerisinde bulunmasına katkı sağlayacaktır.

Çoklu ortam uygulamaları, eğitim alanında sınıf içi uygulamalarda, İnternet ortamında, uzaktan eğitim ve Kompakt Disk (CD) tabanlı eğitim programlarının hazırlanmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Etkileşimli çoklu ortam teknolojisi ile öğrencilerin bilgiyi görsel-işitsel yollarla edinmelerinin yanında aktif olarak deneme yanılma imkânı ile öğrenmeleri sağlanır. Bu teknoloji ile geleneksel bilgi edinme yöntemi yerine bilginin, öğrencinin denetiminde olmasına, öğrencilerin kişisel farklılıklarından kaynaklanan öğrenme hızlarını kendilerinin ayarlamasına imkân tanınmaktadır.

Çoklu ortamlarda öğrenciler, kendi materyallerini oluşturabilmekte, geleneksel öğretim yöntemleri yerine büyük değişiklikleri içeren yeni yöntemler kullanabilmektedirler. Aynı zamanda çoklu ortamların, farklı öğrenme stil ve yeteneklerine sahip öğrencilere yardımcı olma amacını da taşıdığı görülmektedir (Altınışik, 2001, s.11). Çoklu ortamda simülasyonlar, grafikler, animasyonlar, imgeler ve video gibi araçlarla gerçek hayat tecrübelerine yakın uygulamalar

öğrencinin konuyu anlayabileceği kadar tekrarlanabilir. Çoklu ortamdaki öğretim materyalini kullanan öğrenciler herhangi bir materyali defalarca inceleyebilir, dondurabilir, ileri ve geri hareket ettirebilir, yeni hipotezler kurup onları test edebilir, grafik oluşturup görselleştirebilir, çıktı alabilir, veri alış-verişi yapabilir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi için çoklu ortam araçlarını bünyesinde barındıran öğretim materyallerine ihtiyaç vardır. Bu öğretim materyallerinde İnkılâp Tarihi ile ilgili birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel kaynakların yer alması gerekmektedir. Çoklu ortam araçlarıyla hazırlanmış ders içeriğinde çalışan öğrenciler pasif okuyucu veya dinleyici olmayacak, bu alandaki bilgi üretimine aktif katılımcı olacaktır (Acun, 2004, s.138).

1.2. Problem Cümlesi

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi nedir?

1.3. Alt Problemler

1. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortamın kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı ön test ve son test puanları arasında;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Mezun olunan lise türüne göre anlamlı fark var mıdır?
3. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortamın kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Deney ve kontrol gruplarında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Mezun olunan lise türüne göre anlamlı fark var mıdır?
5. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortamın kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol gruplarında bilgisayar tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Mezun olunan lise türüne,
 - c) Kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı fark var mıdır?
7. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortamın kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin çoklu ortam tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Deney ve kontrol gruplarında çoklu ortam tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Mezun olunan lise türüne,
 - c) Kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı fark var mıdır?
9. Deney grubu öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi, kendisine yüklenen önemli görevin gerçekleştirilebilmesi amacıyla tüm yükseköğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulan derslerden bir tanesidir. Yükseköğretimin tüm bölümlerinde okutulan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi çoğu zaman bölüm dersleri kadar önemsenmeyen, kredisiz okutulan, ikinci sınıf bir ders olarak görülebilmektedir. Bu

yanlış yaklaşımın önüne geçebilmenin yolu ilköğretim ve ortaöğretim basamaklarında verilen T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin yükseköğretimde farklı bir isimle fakat aynı yöntem ve aynı materyallerle tekrar edilmesinden vazgeçmektir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin içeriğinin diğer tarih dersleri gibi düz anlatım, soru-cevap gibi geleneksel öğretim yöntemlerinin yapısına uygun görülmesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini öğretmen merkezli bir ezber dersi haline getirmektedir. Bu durum sadece bilişsel alana yönelik bir çabayı beraberinde getirmekte, sınav önceleri ezberlenen bilgiler dersin amaçlarına hizmet etmekten uzak kalmaktadır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin içeriğinin soyut bir yapıda olması dersin öğrencilerin hafızalarında yer etmesini güçleştirmektedir. Tarihin laboratuvar malzemeleri olarak nitelendirebileceğimiz kaynakların, basılı görsel materyallerin, belgesel filmlerin, sözlü tarih derlemelerinin, animasyonların, simülasyonların ve bilişim teknolojilerinin kullanılması bu sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır. Çoklu ortam metinlerin yanı sıra, ders içeriğiyle ilgili birinci ve ikinci elden kaynaklar olan basılı görsel materyalleri (fotoğraf, resim, harita, karikatür, belge, gazete vb.), videoyu, seslendirmeleri, animasyonları içermektedir.

Bu zengin içerik, tarihi kaynaklarıyla öğrenme, geçmişle birinci elden temas kurma, profesyonel tarihçiler gibi farklı kaynakların farklı bakış açılarını görüp değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu durum öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde çoklu ortamın kullanılması Çoklu Zeka Kuramında yer alan mantıksal matematiksel ve görsel uzamsal zeka ile ilişkidir. Görsel uzamsal ve mantıksal matematiksel zekâ etkinliklerinde kullanılacak olan çoklu ortam araçları, bu yönde öğrenen öğrencilere kolaylık sağlar. Ayrıca, bu zekâ alanlarında daha etkin olan öğrenciler, bilgileri anlamlandırma ve örgütlemeye bu araçları daha etkili kullanabilirler ve bilgiye ulaşmada daha başarılı olabilirler (Yalın, 2002, s.71).

Yapılandırmacı yaklaşım anlayışı da bireyin yeni bilgileri farklı materyallerle kendisinin inşa etmesini öngörmektedir. Ülkemizdeki son eğitim reformu kapsamında ilk ve orta öğretim kurumlarındaki müfredat değişikliği ve öğretim anlayışındaki yeni yapılanma Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin de yeni anlayışla, yeni öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleriyle düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.

Öğrenciler farklı öğrenme stil ve öğrenme ihtiyaçlarına sahiptirler. Bu nedenle, bütün öğrenciler aynı öğretme-öğrenme etkinliklerinden eşit derecede yararlanamazlar. Öğrencilerden bazıları dinleyerek, bazıları görerek, bazıları okuyarak, bazıları da bilgiler farklı araç-gereçlerle sunulduğunda daha iyi öğrenebilirler. Öğretimde kullanılan araç-gereç sayısı arttıkça, her bir öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir öğretim kanalının bulunması ihtimali de artacaktır. Diğer yandan, araç-gereçler öğrenme içeriğini, öğrencilerin kolaylıkla algılayabilecekleri, kullanabilecekleri ve özümseyebilecekleri; miktar, zaman ve sunuluş olarak üzerinde kontrole sahip olabilecekleri bir biçimde sunar (Yalın, 2002, s.83).

Çok hızlı bir şekilde gelişen bilişim teknolojisi bilgisayar kullanımını ve İnternet'i hayatımızın vazgeçilmezleri arasına dahil etmiştir. Bilgisayar destekli öğrenme ortamlarının, etkileşimli ders yazılımlarının ve İnternetteki sayfaların içeriğini de çoklu oram araçları oluşturmaktadır. Gelişen teknoloji ve yeni öğrenme ortamlarının sınıf ortamına alternatif olarak kullanılması bilgisayar destekli çoklu ortamların önemini ortaya koymaktadır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin içeriğinde yer alan kavram, olgu ve ilkelerin öğretimini görselleştirmek, somutlaştırmak, öğrenilenleri pekiştirebilmek ve öğrencilerin etkin katılımını sağlayabilmek amacıyla kullanılacak olan çoklu ortam öğretim materyali öğrencilerin derste etkin bir rol almalarını, bireysel yeteneklerine ve öğrenme kapasitelerine göre kendi hızlarında çalışmalarını sağlayacaktır.

Kalabalık sınıf ortamlarında sağlanamayan bu durum çoklu ortam araçlarıyla hazırlanan öğretim materyalinin bilgisayar aracılığıyla öğrenciye sunulmasıyla mümkün olacaktır. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere daha esnek öğrenme ortamının sağlanması, öğrencilerin etkin olmaları, derinlemesine öğrenme deneyiminin sağlanması, öğrencilere bilgi kaynaklarını ayırt etme becerisi kazandırması bu ortamın diğer avantajları olacaktır.

Çoklu ortamda sunulan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders içeriği görsel kaynakları kullanma, eleştirel düşünme, problem çözme, tarihsel empati, teknoloji okur-yazarlığı gibi becerilerin geliştirilmesine de yardımcı olabilir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımı, öğrenme yaşantılarında görsel ve işitsel özelliklerin önemi, eğitimde görsel ve işitsel araçların rolü, tarih öğretiminde birinci ve ikinci elden kaynakların kullanımı, yapılandırmacı ve bilişsel öğrenme kuramlarının öğretim materyallerine yaklaşımı, öğrenme stilleri, Çoklu Zekâ Kuramı, eğitimde teknoloji kullanımı çerçevesinde bilgisayarın ve İnternet tabanlı öğrenme ortamlarının kullanımı, çoklu ortamda sunulan ders içeriklerinde bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının sağlanması gibi sebeplerden dolayı önem arz etmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Akademik başarı testi ve tutum ölçeklerinin kapsam geçerliliği için alınan uzman görüşleri yeterlidir.
2. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri çalışma süresince etkileşime girmemişlerdir.
3. Çalışma süresince uygulanan ölçekler öğrenciler tarafından içtenlikle yanıtlanmıştır.
4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencileri kontrol altına alınamayan dış etkenlerden eşit düzeyde etkilenmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıf (II. Öğretim) öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinde uygulanmıştır. Çalışma grubu 71 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubunda 36, kontrol grubunda 35 öğrenci yer almıştır.
2. Araştırmanın deneysel uygulaması altı haftalık süre ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırmanın uygulama safhası için hazırlanan öğretim materyali Büyük Millet Meclisi'nin açılışından Lozan Antlaşması'nın sonuçlarına kadar olan bölümü içermektedir.

1.7. Tanımlar

Aşırı Bilişsel Yüklenme: Çok fazla bileşene, yola ve araca sahip ortamlardaki seçenekler nedeniyle kullanıcıların kafalarının karışmasıdır (Kılıç, 2006, s.14).

Çoklu Ortam: Bir materyalin resim ve metinle desteklenerek, birden çok biçimde sunulmasıdır (Mayer, 2001, s.2).

Hiper Metin: Doğrusal olmayan şekilde okunan ve çeşitli şekillerde düzenlenebilen bilgisayar temelli metindir (Karadeniz, 2006, s.15).

Hiper Ortam: Metin ile birlikte diyagram, animasyon, ses ve video içeren hiper metnin genişletilmiş halidir (Karadeniz, 2006, s.15).

II. BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ ÖĞRETİMİ

Bu bölümde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminin tarihçesi, amaçları, önemi ve dersin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile bu sorunlara yönelik çözüm önerileri yer almaktadır.

2.1.1. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Tarihçesi

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin kökeni 1925 yılına kadar götürülebilir. Cumhuriyetin ilkelerine bağlı gençler yetiştirmeye, inkılâbın ortaya koyduğu düşünce sistemini korumaya ve geniş kitlelere aktarmaya özel bir önem veren cumhuriyetin kurucuları, “Tanzimat devrinin beceremediği, Meşrutiyet döneminin başaramadığı bir hukuk inkılâbı” yapabilmek ve inkılâbı yürütecek elemanları yetiştirmek amacıyla 1925’de Ankara Adliye Hukuk Mektebi’ni açmışlardır (Erdaş, 2006, s.11). Türk hukuk inkılâbının düşünsel ve kuramsal hazırlıklarını yapacak; yeni hukuk sisteminin ilk uygulayıcılarını yetiştirecek olan Ankara Adliye Hukuk Mektebi’nin ders programlarını hazırlayan Adliye Vekili Mahmut Esat (Bozkurt) Bey ile Yüksekokulun yöneticiliğine getirilen Cemil (Bilsel) Bey, “İhtilaller Tarihi” dersinin de programda yer almasına karar vermişlerdir. Dersin amacı, Türk inkılâbının özelliklerini anlatmak ve kendisinden önce yapılan inkılâp hareketleriyle karşılaştırmalı bir biçimde incelemektir. Dünya üzerindeki büyük inkılâp hareketlerinin henüz tamamlanmayan Türk İnkılâbı ile karşılaştırılmasını hedef alan bu ders kesintili olarak Mahmut Esat Bey tarafından okutulmuştur (Mumcu, 1985, s.45). Birinci ve ikinci sömestrde haftada iki saat olmak üzere konferanslar şeklinde verilen bu derslerde İngiliz İnkılâbı ve prensipleri, Fransız İnkılâbı ve prensipleri, Türkiye İhtilalleri, Rusya İhtilali ve prensipleri ile birlikte merkezi Avrupa’daki yenilik hareketlerinin anlatılması planlanmıştır (Erdaş, 2006, s.11).

13 Ocak 1926'da alınan Bakanlar Kurulu kararıyla Darülfünun'un Edebiyat Fakültesi dersleri arasına Türkiye İnkılâbı Tarihi dersinin konulması kararlaştırılmış, böylece inkılâp fikrinin henüz inkılâba katkısı bulunmayan Darülfünun'a da aktarılması düşünülmüştür. İnkılâbın düşünce yapısının genç kuşaklara aktarılması amacıyla 1931-1932 eğitim-öğretim yılında lise ve öğretmen okullarının son sınıflarına "Türk İnkılâbı ve Cumhuriyet Devri Tarihi" dersi konulmuştur. Maârif Vekâleti, 1932-1933 eğitim-öğretim yılında adı geçen dersin daha etkin bir şekilde öğretimini sağlamak için lise ve öğretmen okullarının her üç sınıfında da okutulmasına karar vermiştir. Bu girişimle gençlerin, Türk millî devletinin kuruluşu, millî istiklal mücadelesi, cumhuriyet devrinde memleketin terakki ve inkişafı hakkında daha geniş bilgilerle donatılması amaçlanmıştır (Erdaş, 2006, s.12).

Türk gençliğine Millî Mücadeleyi, Cumhuriyet döneminin inkılâplarını ve fikir yapısını açıklayabilmek amacıyla müfredata dahil edilen İnkılâp tarihi disiplininin, doğuş aşamasında üç sebeple ilişkili olduğu görülür: Bunlardan ilki, 1930'lu yıllarda yeni bir anlayışla yeniden kurgulanmaya başlayan tarih biliminin bir parçası olarak ortaya çıkan inkılâp tarihi düşüncesidir. İkincisi, inkılâp tarihinin vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak yüklendiği doğal işlevidir. Yeni rejimin kendi insanını yetiştirme isteği ve bunun içinde kendi tarihinden yararlanacağı sonucunu çıkarmak zor değildir. Üçüncüsü, bu disiplinin uluslararası düzeyde, karşılaştırmalı bir "devrim tarihi" olarak sunulması düşüncesidir. İnkılâp tarihinin bu tarzda öğretim amacını, Avrupa'da yükselen totaliter rejimlere karşı gençliğimizi korumak olarak değerlendirilebilir (Safran, 2006, s.101). 1930'lu yıllarda dünyada demokrasinin yıpranması, totaliter rejimlerin yükselişi bu dersin müfredata dahil edilmesinde önemli bir role sahiptir (Tanör vd, 1997, s.17). Avrupa devletleri arasında ideolojik farklılaşmanın oluşumunu tamamladığı, totaliter rejimlerin etkin bir hâl aldığı 1930'lu yılların başındaki dönemde Türkiye Cumhuriyeti, ulusal egemenliğe, cumhuriyete ve demokrasiye bağlılığını hem dünyaya duyurmak, hem de gençliğini bu değerlerle yetiştirmek için tarihe yaslanmış ve cumhuriyet değerlerini daha geniş kitlelere ulaştırmayı amaç edinmiştir (Erdaş, 2006, s.14).

Türkiye Cumhuriyeti'nin sağlam temeller üzerinde yükselbilmesi, her şeyden önce getirmiş olduğu siyasal ve toplumsal yaşam biçimini benimsemiş bireylerin varlığına bağlıydı. Bu yüzden inkılâp hareketini gerçekleştiren önder kadro; bir yandan sosyo-ekonomik ve siyasal yapısını kurarak bu yapının düzenli bir şekilde akışını sağlayacak olan örgütsel dokuyu oluşturma uğraşı verirken, diğer yandan da bu yeni rejimin topluma benimsetilmesi yolunda bir dizi girişimde bulunmuştur. Bireylerin düşünce ufuklarını Türk toplumunun geleceğine yönelik bir biçimde, planlanan hedefler doğrultusunda şekillendirme uğraşının önemli bir bölümü; bu işlevi yerine getirebilmede son derece etkili bir araç olarak görülen, tarih anlayışı ve tarih eğitimi üzerinde yoğunlaşmıştır (Aslan, 1998, s.305).

Türk İnkılâbı her alanda yerleşip kökleştikçe, bu yeni ve büyük olayın tarihsel ve düşünsel sistemini kurma isteği de artmıştır. Bu sebeple Maarif Vekâleti'nde toplanan komisyona çeşitli telkinlerde bulunan Mustafa Kemal'in bu isteğinin gerçekleştirilebilmesi için bir inkılâp enstitüsünün kurulması fikri Maarif Vekili Reşit Galip tarafından dile getirilmiştir (Altuğ, 1985, s.5). Reşit Galip, üniversite reformu için gerekli şartların hazırlandığı bu dönemde bir Türk İnkılâp Enstitüsü'nün kurulmasını ve bunun üniversitenin bir organı halinde işlemesini istemiştir (İzgi, 1985, s.18) Türk gençlerine Millî Mücadele'yi oluşturan şartlar ile Türkiye Cumhuriyeti'nin genel siyasetini öğretmek maksadıyla üniversite bünyesinde İnkılâp Enstitüsü açılmasına Maarif Vekâleti'nce 20 Haziran 1933'de karar verilmiştir (Yılmaz, 2005, s.26). İnkılâp Enstitüsünün hedefi ve görevi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. İnkılâp enstitüsü, üniversitenin vazgeçilmez bir parçasıdır.
2. Bu enstitü üniversitede yapılan araştırmaların bir terkibi ve sentezinin odağıdır.
3. Üniversiteler nereden nereye gidiyor. Enstitü bu gidişin ölçütü olacaktır.
4. Enstitünün görevi Türk İnkılâp Müzesi, Türk İnkılâp Kitaplığının kurulması, akademik geziler, anketler ve halkın eğitimi için yayınların gerçekleştirilmesidir (Altuğ, 1985, s.5).

İstanbul Üniversitesi'nde İnkılâp Tarihi Enstitüsü 4 Mart 1934'te açılmıştır. Enstitü bünyesinde üç ay süreyle haftada dört gün yapılacak derslere üniversite son sınıf, Harp Akademisi, Mühendislik, Yüksek İktisat ve Ticaret Mektebi son sınıf öğrencilerinin devam etmesi kararlaştırılmıştır. Üniversiteden mezun olabilmek için enstitüde verilen derslerden başarılı olma koşulu getirilmiştir. Enstitüdeki ilk dersi Yusuf Hikmet Bayur vermiştir. Enstitü ve Harp Akademisi dahil İstanbul'daki bütün yüksek okulların yöneticileri, öğretim elemanları ve son sınıf öğrencilerinin hazır bulunduğu ilk ders, aynı zamanda radyo aracılığıyla halka da ulaştırılmaya çalışılmış ve ertesi gün gazetelerde neşredilmiştir (Erdaş, 2006, s.15).

Üniversite ve İnkılâp Enstitüsünün kuruluş raporunda yer alan 16. maddede "*İnkılâp enstitüsünde, öğretim görevlisi olmak en sorumlu işlerdendir.*" ifadesiyle konuya verilen önem ortaya konmuştur. İnkılâp Enstitüsü öğretim görevlisinin niteliği hakkında Reşit Galip'in yazdığı ve Atatürk'ün onayından geçen raporda Türk inkılâbına inanmış kişiler arasından seçilecek uzmanların İnkılâp Enstitüsü'nde görev yapmalarının gerekliliği belirtilmiştir (Altuğ, 1985, s.6). İnkılâp Tarihi dersleri için dönemin dört ünlü ismi görevlendirilmiştir. Türk İnkılâbının siyasî tarihi Maarif Vekili olan Yusuf Hikmet Bayur, hukuk bahsi Mahmut Esat Bozkurt, ekonomi bahsi Yusuf Kemal Tengirşenk ve İstiklal Harbinin askeri veçhesi ile iç idare bakımından inkılâbın getirdiği yeni siyasal mefhumlar Recep Peker tarafından anlatılmıştır (İzgi, 1985, s.18). Bu dört kişiye İnkılâp Tarihi profesörü unvanı verilmiştir (Tanör vd., 1997, s.18).

Dersler İstanbul ve Ankara'da değişik günlerde verilmiş, radyoda ve Cumhuriyet Gazetesi'nde tefrika halinde yayınlanmıştır (İzgi, 1985, s.18; Aslanapa, 1997, s.9). Bu derslerin niteliği bugün ilk ve orta öğretimde verilen "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" ve üniversitelerde verilen "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi" derslerinden bir hayli farklıdır. Her şeyden önce, etkili öğretim için önkoşullardan biri olan öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumu, bu dersler için fazlasıyla mevcuttur. Çünkü henüz inkılâp ateşi yanmaktadır. Devlet ve milletin başında Millî Mücadelenin kahramanı ve Cumhuriyetin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk bulunmaktadır. Gençlik, ona ve Cumhuriyete karşı büyük bir sevgi

beslemektedir. Bununla birlikte İnkılâp Dersleri'ni veren Mahmut Esat Bozkurt, Recep Peker, Yusuf Hikmet Bayur ve Yusuf Kemal Tengirşenk gibi isimler Atatürk'ün yakın çalışma arkadaşlarıdır (Öztürk, 2005, s.51). İnkılâp Tarihi dersinin ilk öğretmenleri, ders kitaplarını yazanlar, dersin savunuculuğunu yapanlardır. Bu dönemde tarih yapan ve yazan aynı kimselerdir. Dersleri vermekle görevlendirilen öğretmen kadrosu Milli Mücadele ve Devrim sürecini yaşayarak aktif bir şekilde değişik görevler alarak, rejimin kuruluşuna katkıda bulunmuş kişiler olmuştur (Aybars, 1998, s.297).

O dönemde çok sayıda tarihçi uzman olmadığından ve tarihin yazılması bir siyasal görev olarak görüldüğünden millî liderler ve aktif siyaset adamları tarihçi olarak da görev yapmışlar, millî hareketi başlatan aydınlar tarih yazımı görevini de üstlenmek durumunda kalmışlardır. Siyasetçi tarihçiler olgusu Türkiye'ye özgü bir olgu değildir. Özellikle devrimci değişimlerin olduğu yerlerde siyasî kadrolar yeni kuşakları eğitme görevini de yüklenmişlerdir. Genç kuşağın kimliğini yeniden tasarlamak ve bu amaca hizmet edecek olan yeni tarih yazımının formülünü oluşturmak onların işi olmuştur (Behar, 1992, s.93).

Recep Peker İstanbul Üniversitesi'nde 4 Mart 1934'te açılan İnkılâp Tarihi Enstitüsünün ilk yılında ders veren dört kişiden biridir. Recep Peker enstitüdeki ilk dersinde bu dersin amacını şöyle izah etmektedir: *“Her ulusun müşterek bir inanç istikameti olmalıdır. İşte üniversite ve yüksek tahsil gençleri için inkılâp dersleri ile amaç edinilen şey, Türk ana inaniş istikametini, sizlere aşlamak, sizlerin kafalarınıza yerleştirmektir. Her büyük fikir hareketi, tesiri evrensel olan her inkılâp, ileri gidiş esnasında, nesiller, zamanlar geçtikçe, şefler değıştikçe hız ve heyecanını kaybeder. Bu safhalarda yavaş yavaş ana fikirlerden gerilemeler görülür. Bu heyecan hayat boyunca - insan hayatı değil - bir ulusun hayatı boyunca nesilden nesile aynı hızı, aynı canlılığı muhafaza etmezse feragatler başlar, ana inanişlardan kaybedilir. İnkılâbı yok etmek, kayalara çarptırmak isteyen unsurlar bu hızı eksiltebilirler. Buna yol vermemek için biz kurtuluş ve diriliş devrimizin sıcaklığını nesilden nesile nakletmeliyiz.”* (Aslanapa, 1997, s.208).

Recep Peker'in ifade ettiği gibi daha başlangıç yıllarından itibaren Türk İnkılâp Tarihi derslerinde Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş şartları ve Cumhuriyetin temel fikirlerinin incelenmesi amaç edinilmiş, ders Cumhuriyetin dayandığı temel ilkeleri benimsetmek esası üzerine oturtulmuştur. Söz konusu ders ile Türk İnkılâbının, Türkiye Cumhuriyeti rejiminin ortaya çıkış sürecini bir konu alanı olarak aktarmak suretiyle rejimin kendi meşruiyet temellerini bilimsel esaslara göre açıklamak ve yeni kuşakların bu çerçevede daha bilinçli olmalarını sağlamak amaçlanmıştır (Yılmaz, 2006, s.4).

9 Mart 1934'te Ankara Hukuk Mektebi'nde de bir İnkılâp Kürsüsü açılması kararlaştırılmıştır. Burada eğitim 20 Mart 1934'te Başbakan İsmet İnönü'nün verdiği konferansla başlamıştır (Erdaş, 2006, s.15). İsmet İnönü'nün yapmış olduğu konuşmanın ertesi gün gazetelerde manşet olması bu derse verilen önemi göstermektedir (Tanör vd, 1997, s.19).

1 Kasım 1941'de Meclisin yeni yasama yılını açış konuşmasında Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, o zamana kadar yükseköğretim kurumlarının son sınıflarında verilmekte olan İnkılâp Tarihi konferanslarının bundan böyle "İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi" olarak kesin bir ders biçiminde verilmesi ve bu konular üzerinde bilimsel incelemeler yapmak üzere Türkiye Cumhuriyeti Rejimi ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü'nün kurulmasının gereğine işaret etmiştir. Bu görüş doğrultusunda, 3 Nisan 1942'de Türk İnkılâp Enstitüsü'nün kurulması bir yasa ile belirlenmiş ve söz konusu 4204 sayılı yasanın 2. maddesi ile yükseköğretim kurumlarının son sınıflarındaki İnkılâp Tarihi öğretimi kanuni bir dayanağa oturtulmuştur (Kurat, 1985, s.56). İlgili yasayla dersin adı "Türk İnkılâp Tarihi" olmuş, böylece dersler yönlendirme olmaktan çıkarılmış, bir sosyal disiplin olan "tarih"e dönüştürülmüştür. Derslerin tarihin yöntemine uygun bir biçimde incelenerek anlatılması kabul görmüştür (Erdaş, 2006, s.17). İnkılâp Tarihi derslerinin 1925-1942 yılları arasındaki yönteminin bir yönlendirme olarak değerlendirilmesi bir yanlışlık değil, o günkü şartlarda bir zorunluluk olarak algılanmalıdır (Akbulut, 2005, s.20).

15 Nisan 1942 tarih ve 4204 sayılı kanun ile Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'ne bağılı olarak kurulan Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsünün görevleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- a) Türk İstiklal Savaşı, Türk İnkılâbı ve Türkiye Cumhuriyeti rejiminin dayandığı esaslar hakkında her türlü araştırmalarda bulunmak,
- b) Bu konularla ilgili belgeleri ve yayınları toplayarak kütüphane ve müzeler meydana getirmek ve bir arşiv kurmak,
- c) Türk inkılâp ve rejimini memleket içinde ve dışında tanıtmak için dersler ve konferanslar vermek ve her türlü yayınlarda bulunmak.

Enstitünün kuruluşundan itibaren İnkılâp Tarihi derslerinin serbest konferanslar biçiminde verilmesi uygulaması sona ermiştir. Enstitünün kuruluş yasasıyla üniversitelerde zorunlu olarak okutulan dersin adı “İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi” olmuştur (Erdaş, 2006, s.17). Türk İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi Dersi müfredatına göre dersin içeriği Kurtuluş Savaşı, Türk İnkılâbı ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi olmak üzere iki bölümden oluşturulmuştur (Yılmaz, 2005, s.26).

1934-1942 arasındaki dönemde İnkılâp Tarihi öğretimi programının başarılı olmasının iki nedeni vardır. Birincisi dersleri konferans biçiminde veren konuşmacıların hem İstiklal Savaşı'nda hem de inkılâpların yapılmasında çok önemli görevler üstlenmiş olmasıdır. Siyasî tarihi yapan, yazan ve öğreten kişiler olan Mahmut Esat Bozkurt, Yusuf Hikmet Bayur, Recep Peker ve Yusuf Kemal Tengirşenk ortaya konan esere bütün içtenlikleriyle inanan ve bu inançlarını Türk gençliğine hissettirmeye çalışan kişiliklerdir. İkinci neden ise 1940'lı yıllara gelinceye kadar üniversite gençliğini 1914-1918 doğumlular oluşturduğundan, 1934'de başlayan İnkılâp Tarihi konferanslarının, inkılâbı yapanlar ve bunları yaşayanlar arasında canlı bir diyalog olarak sürdürülmüş olmasıdır (Kurat, 1985, s.55).

1946 yılındaki “Üniversite Muhtariyeti” yasası ile üniversiteler ile Millî Eğitim Bakanlığı arasındaki iletişim kaybolmuş ve İnkılâp Tarihi dersleri bilimsel özerklik anlayışı içinde ilgili yükseköğretim kurumlarının kendi tasarruflarına

bırakılmıştır. Hatta bu dersler tanımları itibarıyla da “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” ve “Devrim Tarihi” gibi birbirlerinden farklı isimlerle verilmeye başlanmıştır (Kurat, 1985, s.56). II. Dünya Savaşı sonrası dönemde bu derslerin etkililiği sorgulanmaya başlanmıştır. 1950 yılından itibaren Devrim Tarihi dersleri yükseköğretim kurumlarının çoğunda göstermelik ve gayriciddi bir durum almıştır (Mumcu, 1985, s.46). Özellikle 1960'lardan itibaren, gençliğin Atatürkçü düşünceden uzak sağ ve sol uçlara yönelmesi, bu derslerin etkisiz hâle geldiği yönündeki görüşleri güçlendirmiştir (Öztürk, 2005, s.52).

27 Mayıs 1960'tan sonra dersin “Türk İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi” adıyla bütün fakülte ve yüksek okullarda iki yarıyıl okutulması kararlaştırılmıştır (Doğaner, 2005, s.591). 20 Mart 1968'de dersin adı “Türk Devrim Tarihi” olarak değiştirilmiştir (Erdaş, 2006, s.18).

1971'de Türk gençliğine Atatürkçü düşüncüyü kazandırabilmek amacıyla Atatürk İlkeleri Komisyonu, Atatürk Akademisi gibi kurumlar oluşturulmuştur. Bu çabalara rağmen 1971-1980 döneminde gerek öğretim görevlileri gerekse öğrencilerin derse olan ilgileri oldukça azalmış, dersin amaçlarına ulaşamamış, Atatürk'ün cumhuriyeti emanet ettiği seçkin ve bilinçli yurttaş tipinden oldukça uzaklaşmıştır (Altuğ, 1985, s.7). 1970 ile 1980 arasını yaşayan gençler millî şuuru zedeleyen olaylar ve kavram kargaşalıklarının etkilerinden ister istemez kendilerini kurtaramamışlardır (Kurat, 1985, s.56). 1950-1980 arası yapılan bu yanlışların bedelini toplum çok ağır bir şekilde ödemiş, sonuçta 12 Eylül 1980 müdahalesine gelinmiştir (Mumcu, 1985, s.46).

12 Eylül Askeri Müdahalesini gerçekleştirenler Atatürkçü düşüncenin topluma ve özelde gençliğe doğru benimsetilmesi için bir girişimin yapılmasına öncelik vermiştir (Metin, 2006, s.51). Ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında okutulan İnkılâp Tarihi dersleri, bu dönemden sonra eskisinden oldukça farklı bir anlayışla yeniden düzenlenirken, Cumhuriyetin tarihsel gelişimi ile ilgili açıklamaların yanı sıra, daha çok güncel kaygıların ağırlığını taşıyan bir Atatürkçülük çerçevesinin üzerine oturtulmuştur. Dönemin askerî siyasal iktidarı ülkenin 12 Eylül'e gelişinin en önemli nedenlerinden bir tanesini de Atatürkçülüğün

yeterince bilinmemesine bağladığından, “*Atatürkçülüğe yeniden dönüş*” olarak sloganlaştırdığı siyasal tezini gerçekleştirebilmek için Atatürk'e ve Atatürkçülüğe tutunma yolunu seçmiştir (Aslan, 1998, s.309).

9-13 Şubat 1981 tarihleri arasında yapılan toplantılarda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı yüksekokullar için ayrıntılı bir program hazırlanmıştır. İnkılâp Tarihi derslerindeki dağılımı gidermek için 1981 Martında Boğaziçi Üniversitesi'nin girişimiyle bir “Devrim Tarihi Şurası” düzenlenmiştir (Erdaş, 2006, s.19). 1942 yılında yayınlanan 4204 sayılı kanunla “İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi” olarak belirlenen dersin adı 6 Kasım 1981 de yayımlanan 2547 sayılı kanunla “Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi” olmuştur. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 4/a-1 ve 5/a maddelerinde yükseköğretimin bütünüyle “Atatürk İnkılâpları ve İlkeleri” doğrultusunda işletilmesi hükmü yer almış ayrıca yükseköğretim kurumlarında, eğitim öğretim süresince Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi zorunlu hâle getirilmiştir (Mumcu, 1985, s.46).

1990-1991 öğretim yılına kadar üniversitelerimizde 4 yıl süreyle okutulan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi 1990'da alınan bir kararla iki yıla, 1998'de ise bir yıla indirilmiştir. Derslerin süresi üzerindeki bu kısıtlama müfredatın istenilen düzeyde aktarılamamasına neden olmuştur. Bu uygulama dersin amaçlarına ulaşma konusunda yetersizliklere yol açmaktadır (Aksoy, 2003, s.63).

2.1.2. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Amacı

Eğitim yoluyla siyasal değerlerin aktarımı, bu değerlerin geliştirilmesi ve vatandaşlık bilincinin kazandırılması konusunda sosyal bilimler etkin bir rol oynar. Bu çerçevede sosyal bilgiler ve tarih dersleri ülkelerin siyasal felsefelerine bağlı olarak eğitimin siyasal karakterli amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin insan yetiştirme düzeni içerisinde de ulusal kimliğin şekillenmesinde tarih alanı önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Yılmaz, 2006, s.3). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi eğitimi de böyle bir siyasal toplumsallaştırma sürecini ön görmektedir (Kalaycıoğlu, 1985, s.35). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi ile geleceğin teminatı olarak görülen

Türk gençliğine dünyanın büyük güçlerine karşı nasıl bir mücadele verildiği, millî egemenliğin ve bağımsızlığın nasıl elde edildiği anlatılmak istenmiştir. Bu amaç, Atatürk'ün hemen her konuşmasında dile getirdiği, Türkiye'yi gençlere emanet etme düşüncesinin bir ürünüdür (Aksoy, 2003, s.147). Mustafa Kemal, Türkiye Cumhuriyeti'ni bu ülkenin gençlerine emanet ederken, onların sosyal ve teknik birikimlerine Türk İnkılâbının niteliğini de eğitim yoluyla katmak istemiştir (Erdaş, 2006, s.19). Türk modernleşme sürecinin Cumhuriyet dönemindeki asıl amaçlarından birisinin “dil, kültür ve vatan birliği ekseninde bir millet oluşturma” süreci olduğu dikkate alınırsa Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yüklenen görev ve bu dersten beklentiler daha net anlaşılabilir hâle gelmektedir (Yılmaz, 2006, s.4).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi yükseköğretim gençliğine Türk toplumunu, çağdaş dünya koşullarını, bu koşulların oluşum ve işleyişini kavratacak bir olaylar zinciridir. Ayrıca Türkiye'nin dünyadaki yerini, uluslararası ilişkilerden nasıl etkilendiğini, karşısına çıkan sorunları çözmeye ne gibi güçlüklerle karşılaştığını tanıtabilecek bir derstir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin verilmesindeki amaç Türk inkılâbının ruhunu ve amacını kavrayacak, kabullenecek ve geliştirecek nesiller yetiştirmektir. Nitekim “*İnkılâbın, hedefini kavramış olanlar daima onu muhafazaya muktedir olacaktırlar.*” sözü, devrimi inşa eden mimarın bu amaç doğrultusunda hareket ettiğini göstermekte, inkılâbın korunması ve geliştirilmesinin ön şartının inkılâbın hedeflerini kavramış bireyler yetiştirmek olduğunu vurgulamaktır (Erdaş, 2006, s.19).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin amaçlarının iki temel boyutundan ilki, cumhuriyete giden çizgide yakın tarihimizin öğretilmesidir. Bu sayede gençlerde bilimsel bir yöntemle tarih bilinci oluşturulmaya çalışılmaktadır. İkincisi Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerinin dayandığı Atatürk ilke ve inkılâplarının ve bunlara yönelik tehditlerin öğretildiği ideolojik veya siyasî yöndür. Buradaki temel hedef ise genç kuşaklara vatandaşlık şuuru kazandırmaktır (Köstüklü, 2005, s.43). Vatandaşlık şuurunun, tek başına ferdi ve devletin hak ve sorumlulukları çizgisinde tutulması halinde vatandaşlık şuuru kazandırma amacı, oldukça sınırlı fakat müstakil bir boyut

oluşturmaktadır. Ancak devlet ve fert etkileşimini tarihî süreç içerisinde yerleştirerek devlet-fert münasebetinin ve hatta bağımlılığının süreklilik ve değişimini incelemek, değerlendirmek söz konusu olduğunda vatandaşlık şuurunun, birinci amaç olan tarih anlayışı ve şuur kazandırmakla sıkı ilişkisi ortaya çıkacaktır. Hatta tarih anlayışı ve şuur kazandırmanın, vatandaşlık şuurunu geliştirme açısından uygun bir zemin teşkil ettiği açıkça görülecektir (Emiroğlu, 2006, s.98).

İnkılâp Tarihi derslerinin amaçlarını belirlemeye yönelik olarak 1971 yılında UNESCO Milli Komisyonu tarafından Sosyal ve Beşeri Bilimler Komitesi'ne yaptırılan araştırmada sorulan “Devrim tarihinin amacı nedir?” sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki başlıklarda toplanmıştır:

- Yeni kuşaklara Atatürk ilkelerini tanıtmak,
- Yeni kuşaklara Atatürk ilkelerini benimsetmek,
- Atatürk İlkelerini yeni koşullara göre uyarlamak,
- Atatürk devrimlerini çağdaş devrimlerle kıyaslamak,
- Zararlı ideolojilerle mücadele gücü sağlamak,
- Sosyal adaleti gerçekleştirecek gençleri yetiştirmek,
- Millî şuur ve benliği sağlamak, özgür ve bağımsız, aşırı sağ ve sol akımlardan uzak yaşamak,
- Türk tarihinde geriye doğru uzanan dönemlerde düzenleyici ve yenileştirici hareketleri de tanıtarak millî tarihimizden gençleri haberdar etmek.

Bu araştırma o yıla kadar yürütülen İnkılâp Tarihi derslerinin amaçlarının yeterince berrak olmadığını göstermektedir. Görünen odur ki, bu derslerden, eğitimin bütününden ancak beklenebilecek olan her şey beklenmiştir. Belki de bu nedenle, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 88'i, İnkılâp Tarihi derslerinin amacına uygun bir şekilde yürütülmediği kanısını taşımaktadır (Safran, 2006, s.103).

12 Eylül sürecinde siyasal güç tarafından, Anayasa bütünüyle Atatürkçü bir temele oturtulmuş, anayasanın öngördüğü inkılâpçı amaçların gerçekleştirilebilmesi için önlemler alınmıştır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile bütün üniversitelerde öğretimin ilk sınıflarından itibaren Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersleri

konulmuştur (Yılmaz, 2005, s.27). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi genç kuşaklara hem çağdaş toplum koşullarını hem demokrasi ilke ve ülkülerini hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin karmaşık uluslararası ilişkiler içinde nasıl etkilendiğini, karşısına çıkan sorunları çözmeye ne gibi güçlüklerle karşılaştığını tanıtabilecek nitelikte bir derstir. İnkılâp Tarihi dersinin içeriğinin bu amaca hizmet edebilecek kapasitede olmasının yanında tüm yükseköğretim gençliğine de seslenebilmesi önemli bir avantajdır (Ozankaya, 1978, s.2).

12 Eylül askeri müdahalesinden sonra oluşturulan ortaöğretim kurumları “T.C. İnkılâp Tarihi” müfredat programı ile yükseköğretim kurumlarının “Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi” müfredat programları ortaktır. Her iki programda da önde gelen amaç, Atatürkçülüğü benimseterek Atatürk'ün dünya görüşünü ve düşüncelerini kavratmaktır. Programa göre ortaöğretimdeki “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” ve yükseköğretimdeki “Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi” derslerinde temel Atatürk ve Türk İnkılâbı olacaktır. Türk Millî Eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde büyük yeri ve önemi olan bu dersin konuları işlenirken; öğrencilere süratle değişerek karmaşık hâle gelen yurt ve dünya sorunları karşısında, ihtiyaç duyulan gerekli bilgi ve anlayışın, olumlu davranışların kazandırılması ve geliştirilmesinde başlıca kaynağın Atatürkçülük olduğu kavratılacaktır (Aksoy, 2003, s.79).

Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nin 25 Mayıs 1981 tarih ve 2087 sayılı nüshasında, yüksekokullardaki “Türk İnkılâp Tarihi”, ortaöğretim kurumlarındaki “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi” derslerinin amaçları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

1. Türk İnkılâbının tarihî anlamını ve önemini kavratmak,
2. Atatürk'ün milliyetçilik ve medeniyetçilik anlayışını belirtmek,
3. Atatürk'ün dâhi asker, büyük devlet adamı ve inkılâpçı kişiliği ile eşsiz önderliğini tanımak,
4. Atatürkçülüğü benimseterek, Atatürk'ün dünya görüşünü ve düşüncelerini kavratmak,

5. Kurtuluş Savaşı'nı ve bu savaşı, Türk milletinin varlığını korumak ve sürdürmek için ne büyük fedakârlıklarla gerçekleştirildiğini kavratmak,
6. Türk Milleti'nin bütün kurumları ve değerleriyle birlikte uygarlığa hangi tarihi şartlar altında ve nasıl geçtiğini kavratmak,
7. Ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyetinin dinamik temelini "Atatürk İlkeleri"nin oluşturduğu bilincini kazandırmak,
8. Türk İnkılâbının, millî ve milletlerarası niteliklerini belirlemek; XX. yüzyılda masum milletlere nasıl ışık tuttuğunu göstermek,
9. Dünya devletlerinin ve Türkiye'nin içinde bulunduğu o günkü durum göz önüne alınmak suretiyle, Türk İnkılâbının ne güç şartlar altında gerçekleştirildiğini kavratmak,
10. Demokrasi hayatımızın gelişmesini inceleyerek, onlara demokratik düzenin gerektirdiği bilgi ve davranışları kazandırmak,
11. Atatürk'e Türk İnkılâbına ve onun ilkelerine yürekten bağlı, bunların inançlı savunucusu olma bilincini kazandırmak,
12. Günümüzün ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözümler getirebilecek tutum, davranış ve yetenekler kazandırmak.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelerde zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin amacı Yükseköğretim Kurulu tarafından 4 ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar:

1. Türk bağımsızlık savaşı, Atatürk inkılâpları ve Atatürkçü düşünce sistemi, Türkiye Cumhuriyeti tarihi hakkında doğru bilgiler vermek,
2. Türkiye ve Atatürk inkılâpları, ilkeleri ve Atatürkçü düşünceye yönelik tehditler hakkında doğru bilgiler vermek,
3. Türk gençliğini ülkesi, milleti ve devleti ile bölünmez bir bütünlük içinde Atatürk inkılâpları, ilkeleri ve Atatürkçü düşünce doğrultusunda ulusal hedefler etrafında birleştirmek,
4. Türk gençliğini Atatürkçü düşünce doğrultusunda yetiştirmek ve güçlendirmek olarak sıralanmıştır (Doğaner, 2005, s.281).

2547 sayılı YÖK Kanunu'nun II. bölümünde yer alan yükseköğretimin amaçları arasında, genç kuşakların Atatürk ilkeleri ve inkılâplarına bağlı, Atatürk milliyetçiliğiyle yoğrulmuş, Türk milletinin değerlerini taşıırken Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bunları davranış haline getiren ve Türk devletinin ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olarak sonsuza kadar var olabilmesi için her bakımdan katkıda bulunmaya hazır, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir bireyi olan; çağdaş, millî ve girişimci bir vatandaş olarak bilinçlenmesi yer almaktadır. Bu beklenti anayasanın 58. maddesinde de vurgulanmakta ve "*Devlet, istiklâl ve cumhuriyetimizin emanet edildiği gençleri müspet ilim ışığında, Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları doğrultusunda ve devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetişme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirler alır.*" denmektedir (Hatipoğlu, 2004, s.17).

Dersin ilk amacına uygun olarak gençlere Türkiye Cumhuriyeti'nin hangi şartlarda kurulduğunu anlatabilmek ve bu cumhuriyeti yaşatabilmek için Cumhuriyetin kurucusu olan Atatürk'ün ortaya koyduğu ilke ve inkılâplarını tanıtmak ve bunları değerlendirmek, Türk gençliğinin Cumhuriyetine ve devletine sahip çıkmasını sağlayacaktır (İzgi, 1985, s.22). Türk ulusunun ve devletinin geleceği açısından büyük önem arz eden "Atatürk" ve "Atatürkçülük" kavramlarının gençlerimize demokratik, eleştirel bir ortam içinde öğretilmemesi ve bu büyük dâhinin açtığı yolun terk edilmesi durumunda bugün eriştiğimiz bütün değerlerin yok olup gideceği ve Türklüğün yeni bir felaket dönemi içine gireceği gerçeğinin genç zihinlere nakşedilmesi büyük bir zorunluluktur (Mumcu, 2005, s.11).

2.1.3. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Önemi

Modern çağda yerini alan her devlet, kendi var oluş felsefesine uygun ve ideolojisini anlamlandıran modern bir tarih eğitimini hayata geçirmeyi öncelikli işlerden görmüştür. Milletinin tarihî rolüne özgün bir yer ayıran ve güven duygusu aşıl原因, millî gereksinmelere uygun birey yetiştirmeyi hedefleyen, millî değerlere karşı sevgi ve bağlılığı güçlendiren, millî zenginliğe karşı memnuniyet hissi ve takdir

duygusu geliştiren ve ortaya konulan ilke ve yapılan inkılâplara sahip çıkılmasını anlamlandıran millî bir tarih eğitimi tüm çağdaş ülkelerin tarihte ve günümüzde temel önceliklerindedir (Metin, 2006, s.46).

Siyasî rejimler yeni bir devlet ve toplum yaratma iddiasıyla ortaya çıkıyor ise her şeyden önce kendine özgü sembollerini oluşturmalıdır. Sembol, ideolojide bir kuvvettir ve kitleler sembolleri takip ederler. Bunun ardından da ideolojiler propaganda vasıtalarıyla -eğitimin en önemli propaganda aracı olduğu unutulmamalıdır- toplum içerisinde yer edinmeye ve o toplumu dönüştürmeye çalışırlar. Toplumsal yapının böylelikle vücut bulması bizzat rejimin kökleşmesini ve eğitim faaliyetleriyle gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayacaktır (Erdaş, 2006, s.10). Her devrim, kendi amacını gerçekleştirebilecek ideolojisini, yöntemlerini, kurumlarını, ilkelerini ve buna yönelik yeni bir eğitim düzenini oluşturur. Bu da, gerçekleştirilen devrimin amacına uygun yeni bir görüş, anlayış, davranış, yaşam görüşü ve biçimi demektir (Aybars, 1992, s.203).

Entellektüel gündemleri işgal eden postmodernizm, küreselleşme, çok kültürlülük, millî devletlerin geleceği gibi tartışma alanlarının sınır tanımazlığının karşısına yerleştirdiğimiz kendimize ait olan ama kendimize ait olmayan değer ve söylemlerce sürekli aşındırılan “Türk İnkılâbı” ve “Atatürkçülük” söylemi ne tepkici bir ideoloji ne de iptal edilmiş bir modernleşme projesidir. Hayattan, ihtiyaçlardan, şartlardan ve imkânlardan terkip edilen; içeriğinde milliyetçi ve Batılılaşmacı bir öz taşıyan; bilim, ahlâk ve ideoloji nosyonları ile millî ve çağdaş kültürel değerler manzumesinin hep birlikte yapı taşlarını oluşturduğu Türk İnkılâbı ve Atatürkçülük, ilke ve hedefler bağlamında, çağın söylemlerini layıkıyla değerlendirebilmek için hesaba katılmak zorundadır (Metin, 2006, s.46). Atatürkçü kişilik kuşkusuz eğitimle kazandırılacaktır. Bunu sağlamak için eğitim kurumlarının Atatürkçü kişilikler yetiştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Devlet, bireylere meslekî kişiliğin yanında kendi vatandaş kimliğini de kazandırmak zorundadır. Devlet, bireyin doğal kişiliği üzerine kendi vatandaş kimliğini katmazsa toplumu tehlikeye sokmuş olur. Türkiye Cumhuriyeti Devleti vatandaş kimliğini

devletin örgün ve yaygın eğitim kurumları aracılığı ile bireylere öğretmek, aşlamak, yerleştirmek zorundadır (Aksoy, 2003, s.21).

Cumhuriyetin ilk yıllarında benimsenen ve “Misak-ı Maarif” olarak tanımlanan eğitim anlayışı, cumhuriyetçi, milliyetçi ve laik vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemiş; inkılâpların yayılması ve içselleştirilmesi için bir propaganda aracı olarak kullanılmıştır (Erdaş, 2006, s.10). Cumhuriyetin ilk yıllarında siyasî, tarihî, sosyal ve kültürel problemlerin yönlendirmesiyle Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçiş süreci içerisinde zorunlulukların doğal bir sonucu olarak tarihin siyasal açıdan ele alınması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle tarih öğretimi, Avrupa merkezli ulusal bir yaklaşımla aynı doğrultuda kurgulanmış ve bunun için eğitime yönelen tarih, rejimin siyasal niteliği, tarih öğretimi ve eğitim üçgeni çerçevesinde İnkılâp Tarihi dersleri adı altında şekillenmiştir. Tarih bilincinin sistemli bir şekilde uygulanan politikalara destek olarak kullanılması, eğitim sistemi içerisinde bir dayanak oluşturması, Cumhuriyet dönemi Türk Tarih Tezi ile gerçekleştirilmiştir. Bizzat Atatürk tarafından planlanarak uygulamaya konulan Türk Tarih Tezi, Türk eğitim sisteminde anılan derslerin amacını, niteliğini ve içeriğini etkilemiştir (Yılmaz, 2006, s.3).

İnkılâp Tarihi derslerini ortaya koyanlar; bu derste öncelikle yeni kurulmuş olan ulus-devletin benimsetilmesini amaç edinmişlerdir. Türk İnkılâbı’nın üniversite düzeyinde veriliş sebebi, o aşamada İnkılâp karşıtı güçlere karşı uyanık olunması endişesiyle açıklanabilir (Hatipoğlu, 2004, s.22). Bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu çok yönlü olarak incelenmesi gereken bir konudur. O sadece bir bağımsızlık mücadelesi ya da hükümet biçiminin değiştirilmesi ile ilgili olmayıp, aynı zamanda anayasal bir hareket, ondan da öte yeni bir millî kimlik oluşturma faaliyetidir (Akbulut, 2005, s.19).

Konuşmalarından birinde büyük kurtarıcı ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk *“Başımıza neler örülmek istenildiği ve nasıl mukavemet ettiğimiz ve doğrusu milletin arzu ve emellerine uyacak ve onun yardımıyla nasıl çalıştığımız görülmeli ve gelecek kuşaklar için ibret ve uyanıklığı gerektirmektedir. Zaten zamanla her şey unutulur. Fakat biz her şeyi gençliğe*

bırakacağız. O gençlik ki hiçbir şeyi unutmayacaktır, geleceğin ışık saçan çiçekleri onlardır. Bütün ümidim gençliktedir.” demiştir. Bu sözlerden de anlaşılacağı gibi Atatürk İlke ve İnkılâplarının bekçisi gençlerdir. Bu çerçeve içinde gençlere günümüzün ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözüm getirebilecek tutum, davranış ve yetenekler kazandırabilmek gerekmektedir (Öke, 1985, s.13).

Dinamik öğrenme süreçlerine sahip eğitimin problemlerinden ve arayışlarından ayrı tutulamayan bu ders, genel tarih öğretiminin amaç ve hedeflerine sahip olmakla birlikte kronolojiye müdahale, tarihî dönemin sınırları, kaynakların yorumu, öğrenme hedeflerinin önceliği ve ideolojik beklentilerin çokluğu gibi noktalarda kendine özgü niteliklere sahiptir (Metin, 2006, s.46). Kemalizm ya da Atatürkçülük kavramının gerçek manada anlaşılabilmesi için verilen çabalar içinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin özel bir yeri vardır. Bu durum derse siyasî müdahaleyi de açık hâle getirmektedir (Aksoy, 2003, s.63). Türk tarihinde oldukça net bir kırılma noktasından başlayan İnkılâp tarihi, Türkiye'deki birçok köklü sosyo-kültürel, ekonomik ve siyasal farklılaşmanın merkezidir ve bu yönüyle bağlantılı olarak da birçok sıcak tartışma için tarihsel bir zemin teşkil etmektedir (Safran, 2006, s.104).

Bu dersin müfredata dahil edildiği dönemden beri Türkiye’de darboğazlardan geçildikçe, siyasal dalgalanmalar oldukça, gençliğin Atatürk ilkelerinden ve Türkiye Cumhuriyeti’nin temel ilkelerinden uzaklaşmakta olduğu gündeme getirilmiştir. Bu darboğazların neden gerçekleştiği üzerinde durulmuş ve çözüm önerilerinden biri olarak İnkılâp Tarihi derslerinin daha güzel bir şekilde ele alınması, inkılâp fikrinin daha iyi özümsemesi, bu dersi iyi kavramış bir gençlik yetiştirilmesi için planlar yapılmıştır (Akgün, 2004, s.15).

Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihî varlığını anlamlandıran geçmiş deneyimine baktığımızda niçin yapıldığı açık olan Millî Mücadele gerçeği; çağdaş uygarlığın gereği olarak hayata geçirilen inkılâplar ve millî kimliğimizin ve çağdaşlaşmamızın ideolojik üslubu olan Atatürkçü düşünce sistemi güvenli bir geleceğimizin niçin, nasıl ve neden olmasının ana temalarını biçimlendirmeye devam etmektedir (Metin, 2006, s.46). Her düşünce sisteminin, olaylara bakış açısı

ve değerlendirmesi farklıdır. Düşünce sistemlerini iyi anlayabilmek için aralarındaki farkı veya ortak özellikleri kavramak çok önemlidir. Atatürkçü düşünce sistemini anlamak ve anlatmak için, diğer düşünce sistemlerinin farkını ortaya koymak gerekir. Ancak bu yolla Atatürkçü düşünce sisteminin ne olduğu anlaşılacaktır. Bunun kavranmasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi önemli bir rol üstlenmektedir (Aksoy, 2003, s.77).

Toplumun her kesiminden, her sosyal tabaka veya sınıftan insanlar, inkılâp tarihi ile hayatlarının belli dönemlerinde yüzleşmektedirler. Bireylerin sosyal, meslekî ve ideolojik farklılıkları ile inkılâp tarihine yükledikleri misyonun niteliğine göre alanı algılamaları değişmektedir. Atatürk inkılâbına yönelik tutumlarının niteliği, insanların bu derse ilişkin beklentilerini de değiştirmektedir (Aksoy, 2003, s.76). Yükseköğretim gören tüm öğrencilerin almak zorunda olduğu Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik açıdan bakıldığında bilimin üstünlüğünün temel alındığı üniversitelerde bir misyon dersi olarak görülmektedir. Bu ders ile rejimin temel ilkeleri öğrencilere aktarılmaya çalışılarak devletin bekası için gerekli düşünce yapısı imar edilmeye çalışılmaktadır. Bilimsel özgürlüğün temel alındığı öğretim kurumlarında rejimi koruma misyonu olan derslerin varlığı Türkiye Cumhuriyeti'ne özgü bir durum değildir (Akgün, 2004, s.23). Bilim bir bakıma tarafsız olmakla birlikte, millî tarihin tarafsız olması mümkün değildir. Bu durum, Türkiye Cumhuriyeti için böyle olduğu gibi, diğer bütün ülkeler için de böyledir. Çünkü ülkeler millî tarihleri vasıtasıyla ulusal çıkarlarını ve ulusal egemenliklerini savunurlar (Kurat, 1985, s.59). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi ile bu misyon yerine getirilirken aklın, pozitif düşüncenin ve bilimin genel çizgisinden de ayrılmamak gerekmektedir. Buradan hareketle unutulmaması gereken bir başka gerçek de Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'nin, bir misyon dersi olduğu kadar, Türk toplumunun çağdaşlaşma sürecinin de tarihi olduğudur (Ertan, 2004, s.177).

Kendine has niteliklere sahip olan bu ders, kendisinden beklenenler düşünüldüğünde bir “inanç alanı” durumuna gelmekte, dayandığı tarihsel kesitin bugüne yakınlığı ve etkililiği göz önünde tutulduğunda bir “entelektüel tartışma zemini” şekline bürünmekte ve Türk Tarihi'nin bir uzantısı olarak ele alındığında da,

bir “akademik araştırma alanı” niteliği kazanmaktadır. Bu yönüyle İnkılâp Tarihi, eğitim bilimiyle, tarihle ve siyasetle ilişkili olup bunlardan herhangi birinin tekelinde olmaktan çıkmaktadır (Safran, 2004, s112).

Bu ders Türkiye’de çağdaşlaşmanın ve demokrasinin gelişmesinin dersidir (Pamuk, 2004, s.55). Türkiye Cumhuriyeti’nin Avrupa Birliği’ne en kısa sürede katılma yolundaki çabaları, çıkarılan uyum yasaları ve bu doğrultudaki yapılanmalar Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini ülkenin geleceği bakımından daha stratejik bir ders haline getirmiş bulunmaktadır (Kılınçkaya, 2005, s.59).

2.1.4. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Genel olarak İnkılâp Tarihi öğretiminin sorunları, eğitimin tüm basamaklarında benzer şekillerde ortaya çıkmakta veya öyle olduğu zannedilmektedir. Bu dersin amaçlarının gerçekleşme oranlarının düşüklüğü; ders kitabı, içerik, öğretmen yeterlilikleri gibi sorunlara bağlanma eğilimi göstermektedir. Bu durum, eğitim sürecinin bütün aşamalarında aynıdır. İlk, orta ve yükseköğretimde, İnkılâp Tarihi derslerinin bu basamakların genel karakteristik özelliklerine göre düzenlenmemesi, tüm eğitim basamaklarında benzer problemlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Farklı öğretim düzeylerinde benzer, hatta aynı sorunların yaşanıyor olması sorunların ya da düzeylerin teşhisinde bir yanlışlığın olduğunu göstermektedir. Program tasarımı açısından bakıldığında ilk, orta ve yükseköğretimde bu dersin öğretiminde benzer sorunların yaşanıyor olmasının sebeplerinden bir tanesi de ortaöğretim ve yüksekokullarda okutulması kararlaştırılan bu dersin özellikle amaçlar bakımından bir bütünlük içersinde olmasıdır (Yılmaz, 2005, s.31). Türkiye’de ilköğretimde de yükseköğretimde de aynı içeriğin, aynı yöntem ve tekniklerle, benzer materyallerle sunulduğu göz önünde bulundurulduğunda, farklı düzeylerde aynı sorunların yaşanıyor olması doğal bir sonuç olarak görülmektedir (Safran, 2006, s.107).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin temel sorunu olarak dersin veriminin artırılması algılanıyorsa çözüm farklıdır ve genel eğitim içerisinde ve ancak onunla bir arada değerlendirilerek çözüme kavuşturulabilir. Sorun bu dersin tarihinde sıkça görüldüğü gibi, siyasî iradenin dersin içeriğine ve alanına müdahalesi ise üretilecek çözüm önerileri farklı olacaktır. Eğer sorun, en önemli vasfı bir millet yaratarak bir modernleşme dinamiği oluşturmayı başaran Kemalizm'in küreselleşen dünyada kendisini Avrupa Birliğine yaslamaya çalışan Türkiye için ne anlam ifade edebileceğinin belirlenmesi ise üretilebilecek çözüm önerileri farklı olacaktır (Erdaş, 2006, s.9).

Dersin vatandaşlık eğitimi, siyasal tutum ve değer aktarımı gibi amaçlanan niteliklerinin bugün işlevini yerine getirdiğini söylemek pek mümkün değildir. Dersin verilmeye başlandığı 1933 yılından günümüze kadar Türkiye'de ve dünyada gelişen değerler doğrultusunda gençler arasında farklı beklentiler ortaya çıkmıştır ve bu beklentilere cevap verebilecek bir ders ortamının talep edildiği gözlenmektedir. Belirtilen beklentiler ve ortaya konan talepler doğrultusunda dersin geliştirilmeye çalışılması gerektiği aşikârdır. Aslında Türkiye'nin içinde bulunduğu durum, içinde yaşanan dünyada Türkiye'nin modernleşmeyi nasıl gerçekleştirmeye çalıştığı ve buna bağlı problemler, imparatorluktan ulus devlete geçiş, yeniden bir millet inşa etme süreci olan inkılâplar ve ilkelere ilişkin bilgilere ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Fakat bu bilgilerin verilişinde ve amaçların gerçekleşme düzeyinde sorunlar bulunmaktadır. Bunların çözümü için gerekli çalışmaların yapılması gerektiği ortadadır (Doğaner, 2005, s.611).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde karşılaşılan sorunlar aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilebilir:

- Ders içeriğinin kronolojik sınırları,
- Dersin rejim dersi olarak görülmesi ve siyasî iradenin derse müdahalesi,
- Ders kitapları,
- Öğretim elemanlarının niteliği,
- Derste kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin sınırlılığı,

- Dersin farklı eğitim basamaklarındaki öğrencilerin gelişim düzeyleri ve bireysel özellikleri dikkate alınmadan benzer içerikle sunulması ve tekrar edilmesi,
- Öğrencilerin dersin gerekliliğine olan inanç düzeyleri,
- Mustafa Kemal Atatürk'ün fikirlerinin net bir şekilde aktarılamaması,
- Ders saati,
- İçerik,
- YÖK ve üniversitelerin tutumu,
- Ölçme ve değerlendirme

2.1.4.1. Ders İçeriğinin Kronolojik Sınırları

İnkılâp Tarihi konusu ele alınırken her şeyden önce konunun zaman tespitini ve olayın tanımını yapmak gerekmektedir (Aybars, 1990, s.173). Ders içeriğinin zaman tespitinin yapılması konusunda çeşitli fikirler ortaya atılmıştır. Bazı çalışmalarda Türk inkılâbının başlangıç tarihi olarak Osmanlı Devleti'nin son devirlerinde gerçekleştirilmeye çalışılan yenileşme hareketleri ele alınırken, bazı çalışmalarda Millî Mücadele dönemi başlangıç noktası olarak vurgulanmaktadır. Aynı şekilde İnkılâp Tarihinin diğer ucunun 1938 mi, 1960 mı, 1980 sonrası mı olacağı konusu belirlenememiştir (Öke, 1985, s.15). Aybars'a (1985, s.173) göre, konunun kronolojik sınırlarını tespit ederken başlangıç noktası, Millî Mücadele fikrinin ve eyleminin ortaya çıktığı tarih olmalıdır. Tam bağımsız yeni bir Türk devleti kurma fikri ve eylemi Mustafa Kemal'in Samsun'a ayak basmasıyla başlamıştır. Atatürk'ün Nutuk'a 19 Mayıs 1919 tarihi ile başlaması bir rastlantı değil, hiç kuşkusuz bu tarihi gerçeği ortaya koymasındır.

19 Mayıs 1919 İnkılâp Tarihi için dönüm noktalarından biri olmakla birlikte Türk inkılâbını doğuran sebepleri ve gelişmeleri incelerken kuşkusuz XIX. ve XX. yüzyıl Osmanlı Devleti tarihini incelemek gerekmektedir (Aybars, 1990, s.174). Toprak'a (1997, s.20) göre, Türk inkılâbının başlangıç tarihinin 1919 olması sorunlu bir noktadır. Cumhuriyeti kuran kadro yeni bir devletin kuruluşunun ardından böyle bir ders ihdas ettiği için olayı doğal olarak 1919'dan başlatmış

olabilir, ancak bugün geçmişe çok daha serinkanlı bir biçimde bakılmalıdır. Cumhuriyet'in getirdiği köklü dönüşümleri gündeme getirerek çok daha geriye dönük, daha geniş bir zaman perspektifinde bu iş ele alınmalıdır.

Türk İnkılâbını XIX. yüzyıldaki büyük siyasal olayların sonuçları doğurmuştur. Bugünkü modern dünyaya yön veren, devletimizin de kurulmasında ve gelişmesinde büyük rol oynayan bu akımların doğuşları, yayılmaları mutlaka bilinmelidir. Bu akımların belli ölçüde Osmanlı Devleti'nde de görüldüğü dönem XIX. yüzyıldır. Bilhassa Tanzimat Dönemi ile başlayan sürecin esaslı bir tahlili yapılmazsa Türk İnkılâbı anlaşılabilir (Mumcu, 1985, s.52). Tanzimat Dönemi ile beraber ulus devlete giden süreç başladıysa, bunu Tanzimat Dönemi'nden günümüze kadar güncelleştirmek anlamlı olacaktır (Tanör vd., 1997, s.99). Tanzimat Dönemini bilmeden Cumhuriyetin ilanı ile ilgili yorumlar yapmak bizi ilmen sağlıklı neticelere götürmez. Cumhuriyet, Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı, I. Meşrutiyet, II. Meşrutiyet çizgisinde yer alan tabii bir neticedir (Köstüklü, 1991, s.39).

İnkılâp Tarihinin ders içeriğinin kronolojik sınırlarına yönelik yapılan tartışmaların nihai noktasındaki genel kanaat ders kitaplarına yansımış görünmektedir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders kitaplarının çoğunluğu başlangıç noktası olarak Osmanlı Devleti'ndeki yenileşme hareketlerinin sistematik bir biçimde uygulanmaya çalışıldığı III. Selim Dönemini almaktadır.

Ders içeriğinin kronolojik sınırları çizilirken ortaya çıkan başlangıç noktasının tayini meselesi konusunda bir ortak nokta bulunmuş gibi görünürken dersin içeriğinin günümüze kadar getirilmesi konusundaki tartışmalar devam etmektedir. Akgün (1990, s.195) Türk İnkılâp Tarihi derslerinin içeriğinin Atatürk'ün ölümü veya onun son büyük girişimi olan Hatay'ın Türkiye Cumhuriyeti'ne katılmasına kadar getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Akgün'ün bu fikrini destekler nitelikte olan programda 1938 sonrası iç ve dış siyasî gelişmelere gerektiği oranda yer verilmemiştir. Mustafa Kemal'in ölümü ve Hatay'ın Türkiye Cumhuriyeti'ne katılması İnkılâp Tarihi açısından sınır sayıldığından bu güne kadar uzanan tarihsel süreç ders içeriğinin kapsamına dahil edilmemiştir (Aksoy, 2006, s.68). Bu durum açıkça şu anlama gelmektedir: öğrenci içinde bulunduğu toplumun

sorunlarından, niteliklerinden uluslararası ilişkilerden kaynaklanan gelişmelerden haberdar olamayacak; geçmiş ile günümüz arasında kurabileceği ilişki için çok önemli ve güncel olaylarda etkili olan son dönemleri iletişim dışında bırakmak zorunda kalacaktır. XX. yüzyılın yapısını, olgularını, değişen eğilimlerini algılayamayan ya da algılamasından yoksun bırakılan öğrenci, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihini kavramakta doğal olarak zorlanacaktır (Özbaran, 1992, s.37).

Çağdaş tarihçiliğin ortaya koyduğu olguları, eğilimleri, ülke ve dünya çapında gözlenen gelişmeleri, öğrenciye seçenек sunabilecek yöntemleri ve konuları işleyemezsek, yakın dönemler tarihi de hikâyeci bir nitelikten kurtulamaz (Özbaran, 1992, s.41). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders içeriğine çok partili yaşama geçiş, askerî müdahaleler ve Türkiye'nin komşu ülkelerle ilişkileri gibi konuların dahil edilmesi gerekmektedir. Ayrıca Türkiye'nin dünya konjonktürü içinde sahip olduğu yerin ne olduğunun açıklanması ve son siyasal gelişmeler içindeki rolü hakkında detaylı bilgi verilmelidir (Doğaner, 2005, s.607).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersleri güncel sorunlarla ve güncel sorunların tarihsel boyutlarıyla ilişkilendirilmelidir (Aybars, 1998, s.301). Derste sadece bilgilendirme değil, güncele göndermede bulunarak bilinçlendirme unsuru katmak yararlı olacaktır (Hatipoğlu, 2004, s.19). Bu sebeple derse mümkün olduğu kadar Osmanlı arka planından başladıktan sonra günümüze kadar getirmek, XX. yüzyılda Türk toplumunun demokratikleşme çabalarını öğrenciye yansıtmak, öğrencilerimizin Cumhuriyet'e sahip çıkmaları için en etkin, en yararlı yöntem olarak görülmektedir (Pamuk, 2004, s.28). Cumhuriyetle demokrasinin birlikteliğinde Türkiye'de çoğulcu, katılımcı, demokratik, parlamenter rejime geçişi sağlayan birikimin bu derste ortaya konması gerekmektedir (Tanör vd, 1997, s.21). Cumhuriyet'in temellerinin anlaşılabilmesi için son dönem Osmanlı tarihinin ele alınması, günümüzle karşılaştırma yapabilmek için de yakın dönemin siyasî, sosyal ve ekonomik gelişmelerine mutlaka değinilmesi üzerinde ortak bir payda oluşturulmaya çalışılmış, ancak Osmanlı Devleti'nden, bir başka deyişle Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet öncesinden çok yoğun olarak bahsedilmesinin sakıncalarına da dikkat çekilmiştir. Dersin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi adını taşıdığı ve Millî

Mücadele, Atatürk, Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları ağırlıklı olduğu unutulmamalıdır. Osmanlı Devleti dönemindeki gelişmelerin Türk modernleşmesinin önemli halkaları olduğu unutulmadan, ders içeriğini oluşturan konularda bir denge sağlanmalı ve temel konu gözden kaçırılmayacak şekilde bir kapsam oluşturulmalıdır (Ertan, 2004, s.178).

Derse ilgi uyandırabilmek amacıyla dersin içeriğinin 1930-40'larda bırakılmayıp güncellikle çok çarpıcı ve canlı bir ilginin kurulması gerekliliği entelektüel bakımdan zorunlu bir hamle olarak görülmekle birlikte bu durum dersin politizasyonuna yol açabilecek bir sorunu da beraberinde getirmektedir (Tanör vd., 1997, s.26). Günümüze yaklaştıkça olaylara ne kadar nesnel bakılabileceği korkusu ve kuşkusunu ortaya çıkmaktadır. Bu durum tarih eğitiminin bizde yarattığı olumsuzluklardan biridir (Özbaran, 1992, s.53). Bu olumsuzluğu dile getiren Akbulut'a (2005, s.23) göre, ders konularının yakın tarihe, hatta günümüze kadar getirilmesi son derece zahmetli, ondan da öte sıkıntılı bir iştir. Bir kere zaman açısından, bir olayın tarihin konusu olabilmesi için sürecin tamamlanmış olması gerekir. Bu "tarih" in temel ilkelerinden biridir, aksi takdirde "tarih" olmaz. Dahası ders müfredatının 1980'lere hatta 2000'li yıllara çekilmesi altından kalkılamayacak problemler yaratacak, bunların şeklen dahi olsa anlatılması ilâve sorunlar getirecektir. Meselâ 1960 ve 1980 hareketleri öğrenciye hangi başlık altında anlatılacaktır? Bu eylemler bir "ihtilâl" midir, "inkılâp" mıdır, "hükümet darbesi" midir? Üstelik her iki hareket de henüz "tarih" olmamış, süreç tamamlanmamıştır. 1960 ve 1980 hareketlerini hazırlayan ve yapan şartları anlattıktan sonra, bunların iç ve dış dinamiklerinden bahsetmek hiç bir zaman mümkün olamayacaktır. O zaman öğrenci bunları dedikodu sütunlarından, komplo teorisi üreten yayınlardan öğrenmeye çalışacak, böylece resmî ve alternatif tarih tezlerine haklılık kazandırılmış olacaktır. Üçyiğit (1992, s.3) Akbulut'un bu endişesini göz önünde bulundurarak son yüzyılın tarihini incelerken daha hassas davranılmasının gerekliliğini ifade etmektedir.

2.1.4.2. Dersin Rejim Dersi Olarak Görülmesi ve Siyasî İradenin Derse

Müdahalesi

Doğuş gerekçesi itibariyle bir “vatandaşlık bilgisi” dersi olarak yürütülen İnkılâp Tarihi dersleri, her durumda kendi iç sorunlarıyla ilişkili olarak incelenmek yerine, ille de bir Atatürkçülük sorunu olarak ele alınmış, hatta bu derslerin pedagojik sorunları bir rejim sorunu gibi algılanmıştır. İnkılâp tarihi alanının doğal yapısının siyasal özlü olması nedeniyle işin içine hukukçu, asker, siyaset bilimci, ekonomist, sosyologların katılmalarıyla oluşturulacak, sınırları genişletilmiş bir içerikle sorunun çözüleceği umulmaktadır. Kuşkusuz bu alanın öğretiminde içerik önemli bir unsurdur. Ancak, sorunu içerikle sınırlandırmak, bu alanın öğretimine yönelik sorunların diğer boyutlarını görmeyi engellemektedir. İnkılâp tarihi öğretimi gerek içeriği, gerekse amaçları itibariyle üzerinde taşıdığı dokunulmazlık zırhından dolayı, bugüne kadar yalnızca “lâiklik” bağlamında ele alınmıştır. İnkılâp tarihi öğretiminin sorunlarının öncelikle, eğitimsel düzlemde değil de politik bir zemin üzerinde tartışılması, tarih eğitimcilerinin değil de Atatürkçü olduğuna içtenlikle inanan hemen hemen bütün sosyal bilim dallarından uzmanlar tarafından tartışılması bile, bu alana ne denli “kara düzen” yaklaşıldığının bir göstergesidir (Safran, 2006, s.100). Tarihi olay bizim görmek ve göstermek istediğimiz gibi değil, kendi doğa ve içeriği ile olduğu gibi ortaya konmalıdır. Ancak o zaman geometrik bir gerçek gibi somut ve inandırıcı olabilir ve genç kuşaklara mâl edilebilir (Üçyiğit, 1992, s.10).

2.1.4.3. Ders Kitapları

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde ağırlıklı olarak kullanılan öğretim materyali ders kitabıdır. Yükseköğretimdeki derslerin tek bir kitap üzerinden takip edilmesi bilimsel anlamda büyük bir eksiklik olmasına rağmen Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders kitabı, dersin temel kaynağı olarak görülmektedir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin temel kaynağı olarak görülen ders kitaplarının, birkaç istisna dışında çağdaş toplum bilimleri çözümleme araçlarıyla donatılmış bir yapıda olmadığından, orta öğretim ders kitaplarından, ayrıntıların aşırı vurgulanması dışında bir farkları bulunmamaktadır (Kalaycıoğlu, 1985, s.39). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi için tavsiye edilen kitapların İnkılâp Tarihimizi bütün yönleriyle

ele aldığı, konuyla ilgili bütün kaynaklara inilerek yazıldığı iddia edilemez. Mevcut kitapların, yakın tarihimizi her yönüyle ilmî olarak bize aktarmada yetersiz kaldıkları gibi, bazı kitaplardaki mevcut bilgilerin de zaman aşımına uğradığı görülmektedir (Köstüklü, 1991, s.37).

Mevcut ders kitapları çağdaş standartların çok gerisindedir. Tasarımları yaratıcılıktan son derece uzak, görsel unsurları yetersizdir. Ayrıca, kitaplardaki üslup, eğitim felsefesine uygun olarak “telkin” edicidir. Bu üslup, bireylerde problem çözme, eleştirel düşünme gibi temel becerilerin gelişimine imkân vermez. Aksine, bireyleri zihinsel tembelliğe iter. Böyle bir eğitim durumunda, XXI. yüzyılın küreselleşen dünyasının girişimci ve rekabetçi bireylerini yetiştirmek çok zor, hatta imkânsız görünmektedir (Öztürk, 2005, s.55). Bu ders için hazırlanmış yardımcı ders kitapları olarak çeşitli üniversitelerde okutulmakta olan kitaplara baktığımızda da bir kargaşa göze çarpmaktadır. Devrin modasına göre kitaplar “Devrim Tarihi”, “Türk Devrim Tarihi”, “İnkılâp Tarihi”, “Türk İnkılâp Tarihi” isimleri altında yayınlanmış hatta birkaç sene önce yayımlandıkları ve üstelik birkaç baskısı da yapılan “Türk Devrim Tarihi” kitapları hemen “Türk İnkılâp Tarihi”ne çevrilerek tekrar basılmışlardır. Bu kitapların içeriğinde de bir tutarsızlık göze çarpmaktadır. Kimi kitaplar sadece ilke ve inkılâplardan bahsederek aşağı yukarı 1960’lı yıllara kadar gelmekte, kimi kitaplarda ise Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinden biraz bahsettikten sonra Millî Mücadele dönemine geçmekte ve daha çok siyasi hadiselerle önem verip birkaç sayfa ile de ilke ve inkılâplara yer ayrılmaktadır (İzgi, 1985, s.22).

1980’lerden önceki programlarda yetersiz de olsa konular kitapların basım tarihlerine yakın önemli bir siyasal olaya kadar getirilirken, 1980 sonrasının programlarında konular 1938’de sona erdirilmiştir. Oysa programda derslerin verilmesindeki amaç; Atatürkçülün öğretilerek benimsetilmesi olarak belirlendiğine göre öncelikle ilkelerin geçirdiği evrimin ve günümüzdeki durumların belirlenmesi ve bu yönde çözümlerin önerilmesi gerekir. Bu da ancak çağdaş tarihin konusu içinde yer alan olay ve olguların işlenmesi ile gerçekleştirilebilir. Günümüz Türkiye’sinin yaşamına yön veren önemli gelişmelerin yer aldığı 1938 sonrasının hiçbir olayına herhangi bir şekilde değinilmeden, Türk İnkılâbının getirdiği düzenin

ve ilkelerin anlaşılması, demokrasimizin gelişimi ve özelliklerinin öğretilerek benimsetilip bir yaşam biçimi hâline getirilmesi mümkün değildir (Aslan, 1992, s.192).

Eğer Türkiye'de yaratıcı düşünceli, insan haklarına saygılı, laikliği, demokrasiyi ve insanlığın günümüzde geçerli tüm çağdaş değerlerini özümsemiş yurttaşlar yetiştirmek gibi bir kaygımız varsa, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders kitaplarını, tarih ve sosyal bilimlerin diğer dallarınca yapılan araştırmaların ortaya koyduğu birikim ışığında, Türkiye Cumhuriyetinin çağdaş siyasal gelişmelerini, dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi günümüze dek uzanan bir süreklilikle, kültürel ve toplumsal değişimleri, gelişmeleri de kapsayan bir içeriğe büründürmek zorundayız (Aslan, 1998, s.317-318).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde kaynak bakımından yapılması gereken tek bir kitabın okutulması yerine konu ile ilgili bilgileri birinci elden veren kaynakların kullanımı olmalıdır. Tarihî dokümanlar, dönemin gazeteleri ve dergilerden yapılan transkripsiyon veya tercüme kaynak olarak kullanılmalı; bu kaynaklar mutlaka tarih ve siyaset bilimi ağırlıklı bir çerçevenin içine oturtulmalıdır (Hanioğlu, 1985, s.42).

Ders kitabı yazımında yazarlar tarafından yeni yazım teknikleri kullanılmalıdır. Kitap yazarı, temel anlatısını kısa tutarak, birinci elden ve ikinci elden kaynakları kitaba eklemeli, öğrencilerin bunları okuyarak, farklı yorumlara ulaşmalarını sağlamalıdır. Bazen istatistikî bir verinin, bir grafiğin, bir tablonun, bir resmin onlarca sayfadan daha önemli olduğu unutulmamalıdır (Ata, 2006, s.126).

İnkılâp Tarihi ders kitabı, yükseköğretim düzeyinde disiplinler arası yaklaşımı içermekle birlikte, Türk Kurtuluş Savaşı'na hâkim ruhun öğrencilerce hissedilmesini ve onların geçmişteki insanlarla empatik ilişki kurabilmelerini sağlamalıdır. Bunlar, olayların değil de onları yaratan insanın merkezde olduğu eserler olmalıdır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde kullanılacak kitap, Kurtuluş Savaşı yıllarındaki Anadolu insanının, coşku ve heyecanını ve geleceğe dair

umudunu aktarabilmelidir. Unutulmamalıdır ki, olayların bilgisi unutulabilir, ama coşku ve heyecan nesilleri birbirine bağlayacaktır (Aksoy, 2006, s.68).

İnkılâp tarihi derslerinin anlamını yitiren bir ders olmaktan kurtarılabilmesi için programlar ve ders kitapları tarihin ve sosyal bilimlerin diğer dallarınca “Türk İnkılâbı ve Kemalizm” konusunda yapılmış olan araştırmalara önem verip, ortaya koydukları sonuçlardan yararlanarak hazırlanmalıdır. Dersler sadece Atatürk dönemi ile sınırlandırılmamalı; çağdaş tarihçiliğin bir boyutu olarak algılanmalı ve günümüz Türkiye’sinin sorunlarının anlaşılmasını sağlayacak bir içerikle değerlendirilmelidir. Bu yaklaşımın Atatürk devrimlerinin günümüzde ulaştıkları yere de ışık tutacağından bu noktanın gözden kaçırılmaması gerekir. Kitaplarda gözlenen bu tür eksik ve hataların giderilebilmesi için Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi bütün ön yargılarından arındırılmış olarak yeniden ele alınmalıdır. Yoksa gelip-geçici siyasi iktidarların ya da kadroların istekleri doğrultusunda yapılan düzenlemeler hep bir aldatmaca olarak kalacaktır. Bu yüzden derslerde tek bir kitaba bağlı kalınmaktan kaçınılmalı, ancak böyle bir kitabın mutlaka olması gerektiğinde ısrar ediliyorsa da bu eğitim uzmanlarının ve Türk İnkılâbı, Kemalizm ve Türkiye Cumhuriyeti’nin ekonomik ve toplumsal tarihi üzerine yaptığı araştırmalarla yetkinliğini bilimsel olarak gerçekten kanıtlamış olan kişilerin iş birliğiyle hazırlanmalıdır. Bu yapılmadığı sürece İnkılâp Tarihi ders kitapları olayların ve olguların toplumsal temellerine inmeyen, nitelikten uzak, bilgi kısıntılarıyla dolu ve dersin amaçlarına hizmet edecek yapıdan uzak hâlini devam ettirecektir (Aslan, 1992, s.195).

Boğaziçi Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü’nde, Atatürk ile ilgili yerli ve yabancı dilde yayınlanan bibliyografyalar taranmış, “İnkılâp Tarihi” adı altında üniversitemizde ders kitabı olarak okutulan eserler incelenmiş; bu eserlerin kapsam, metot ve yaklaşımları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ele alınan eserlerde yapılan taramada, yazarların çalışmalarını daha ziyade bu konuda yazılmış genel eserlere dayandırdıklarını; bunların içinde de makalelere kıyasla kitapların ağırlık kazandığı gözlemlenmiştir. Söz konusu İnkılâp Tarihi ders kitaplarında verilen bibliyografyalarda atıf yapılan veya kaynak olarak gösterilen kitapların sayısı yirmi ile iki yüz arasında değişmektedir. Yine taranılan bibliyografyalardan çıkan bir

başka tespit ise hatırat, otobiyografi ve devrin heyecanını yansıtan eserlere pek yer verilmemiş olduğudur. İncelenen pek çok eserde konu edilen dönemde çıkan gazete, dergi ve mecmualardan, o devirdeki siyasî gelişmelerin merkezi durumunda olan TBMM'nin oturumlarını yansıtan zabıt ceridelerinden çoğunlukla yararlanma yoluna gidilmediği görülmektedir. İncelenen Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders kitaplarının çoğunda gerek incelendiği dönemdeki, gerek güncel, gerekse yabancı yayınlardan yararlanılmadığı görülmektedir. İnkılâp tarihi ders kitaplarının çoğunluğunun ortak özelliği arşiv araştırmalarına dayanmamış olmalarıdır. Baskı tarihi günümüze yaklaşan İnkılâp Tarihi çalışmalarının başta belgeler olmak üzere yeni kaynaklara gidecek yerde, kendinden önce aynı amaçla yazılmış konudaki eserlerden etraflıca yararlanmak yaklaşımını benimsediği ortaya çıkmaktadır. Bu da, doğal olarak İnkılâp Tarihi ders kitaplarının birbirini tekrar etme özelliğini de beraberinde getirmektedir (Öke, 1985, s.14).

2.1.4.4. Öğretim Elemanlarının Niteliği

Bu derste karşılaşılan problemlerden bir tanesi de bu alanda uzmanlaşmış öğretim elemanının yetersizliğidir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini veren öğretim elemanlarına yönelik eleştirilerin en başında bu alanda uzmanlaşmamaları, çoğunlukla tarihin farklı alanlarında eğitim gördükten sonra bu dersi yürüttükleri yönündedir. İnkılâp Tarihi dersi, genellikle her öğretim üyesinin verebileceği bir ders olarak algılanmıştır (Kayalı, 1988, s.48). Örneğin; Göyünç (1977, s.387), Osmanlı Müesseseleri Tarihi kürsüsünde yetişip doçent olduğunu, Devrim Tarihi dersi okutma görevini üstlendiği zaman da, evvela kendisi bir şeyler öğrenmeye başladığını, ondan sonra dersi okutmaya başladığını, pek çok arkadaşının da aynı durumda olduğunu ifade etmektedir.

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde 1985 yılında gerçekleştirilen I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri'nin sonuç bildirgesinde dersi okutacak öğretim elemanı sıkıntısının çekildiği dile getirilmiştir. Bu konuda kısa ve uzun vadeli olmak üzere iki çözüm önerisi yapılmıştır: Kısa vadeli çözüm ilgili uzman öğretim üyesinin bulunmadığı üniversitelerde öğrencilerin bu derse özgü olmak

üzere Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin müfredatını işlemelerinin ve akabinde bu üniversitenin öğrencilerinin tabi olduğu değerlendirme sistemi ile sınavlara iştirak etmelerinin sağlanmasıdır. Uzun dönemde ise, bu konuda akademik disiplinden çıkmış uzman öğreticilerin yetiştirilmeleri ve bu dersi vermelerinin sağlanması gerçekleştirilmelidir.

Dersin öğretiminde öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya geçişin gerekliliği ifade edilmekle birlikte dersin amaçlarına ulaşabilmesi ve öğrencilere rehberlik edilmesi konusunda öğretim elemanının etkililiği göz ardı edilemez. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinden istenilen sonuçların elde edilmesi meselesinin özü sonuç olarak dersin öğretim elemanlarının ufuklarına, elindeki öğretim materyallerine, ne kadar çağrışımlı ve zengin bir tarih anlatabildiklerine, tarihi ne kadar çok yönlü bir süreç olarak algılayabildiklerine bağlıdır (Tanör vd., 1997, s.124). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini veren kişiler mutlaka tarih, siyaset bilimi konularında araştırmalar yapmış ve çeşitli teorik perspektifler ile dönemin koşullarını çok iyi bilen kişiler olmalıdır. Aksi takdirde ders inandırıcılığından tamamen uzaklaşacaktır. Öğrencide kaynağın yetersiz olduğu şeklinde bir inanç yerleşirse bunun da telafisine imkân bulunmamaktadır (Hanioglu, 1985, s.43).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğretim elemanlarının tarihçi gözlüğünü taşımasının yanında İnkılâp Tarihi derslerinin okutulmasındaki temel gerekçe olan ideolojik yönü de ihmal etmemesi gerekmektedir. İkisini birden gerçekleştirmek oldukça zor olduğundan bu noktada söz konusu dersleri okutacak elemanların seçiminde gösterilmesi gereken titizlik vazgeçilmez bir önem taşımaktadır (Aybars, 1998, s.302).

Dersi veren öğretim elemanının niteliğini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüleri ve lisansüstü eğitim veren Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anabilim dallarında yapılacak çalışmalarla Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi konusunda uzmanlaşmış bireylerin yetiştirilmesi dersin öğretim elemanı konusundaki problemlerinin çözümüne büyük bir katkı sağlayacaktır (Doğaner, 2005, s.608). Dersin başladığı ilk

yıllarda olduğu gibi, değerli bilim adamlarımız, düşünce ve fikir adamlarımızla, uzmanların konuk konferansçı olarak Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerine davet edilmeleri öğretim elemanlarının o konudaki eksikliklerinin telafisi konusunda etkili bir metot olabilir (Altuğ, 1985, s.10).

2.1.4.5. Derste Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Materyalleri

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders içeriği, hem geleneksel hem çağdaş öğretim yöntemlerinin çok etkili bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayacak niteliktedir. Bu niteliğe sahip olmasına rağmen dersin sunumunda en çok kullanılan öğretim yöntemi düz anlatım olmaktadır. Yaklaşık seksen dakikalık zaman diliminde kürsüde konuşma yapan öğretim elemanının kısmen etkin, onu dinleyen öğrencilerin ise tamamen pasif bir konumda bulunduğu Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğrencilerde bir heyecan ve istek uyandırmaktan uzak, dersin amaçlarının gerçekleşmesine hiçbir katkı sağlamayacak bir yapıdadır.

Öğretmen merkezli yöntemlerden öğrenci merkezli yöntemlere geçişin sağlanmaya çalışıldığı ilköğretim ve ortaöğretim programlarıyla uyumlu olarak yükseköğretimdeki Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi de öğrenci merkezli bir yapıya kavuşturulmalıdır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi de oluşturmacı yaklaşıma göre işlenebilir. Bilindiği gibi, oluşturmacı yaklaşımı öğrencilerin ön yaşantılardan hareket etmeyi ve öğrencilerin bireysel ya da grup olarak dokümanlar üzerinde “*sosyal bilimci gibi çalışarak*” öğrenmesini vurgulamaktadır. Oluşturmacı yaklaşımına göre öğrencilerin dokümanlarla çalışmalarının sağlanması olguları da daha kalıcı öğrenmelerini sağlayabilir (Ata, 2006, s.123).

Dersin öğretiminde ağırlıklı olarak kullanılan öğretim materyali ders kitabıdır. Bu durum öğrencileri tek bir kaynağın anlatımına bağımlı hâle getirmektedir. Oysaki Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılabilecek çok zengin bir yazılı-görsel arşiv mevcuttur. Bu arşivin var olduğu bir ortamda öğrencileri tek bir kaynağa mahkûm etmek öğrencileri bu zenginlikten mahrum bırakmak anlamına gelmektedir.

2.1.4.6. Farklı Eğitim Basamaklarında Dersin Tekrar Edilmesi

İlköğretimin ve ortaöğretimin son sınıflarında adı farklı olmakla birlikte içeriği Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersiyle aynı olan bir dersi alan ve yükseköğretimde bu dersi tekrar almak durumunda bulunan öğrencilerde bir bıkkınlığın bulunması kadar doğal bir psikolojik sonuç yoktur (Mumcu, 1985, s.53). Üniversite öncesindeki iki öğretim kademesinde de bu dersi almış öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri gözlemlenmektedir. Özellikle fen, teknik ve sağlık alanındaki öğrenciler için Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi bir formalite dersi olarak görülmektedir (Arslan, 2005, s.67). Türkiye Tarihi ile çok alakalı bir bilim adamı olan Eric Jan Zürcher “*Gazetelerde, okullarda hep resmi tarih okunuyor, gençler sürekli ve aynı öyküyü okudukları için bu onlara bıkkınlık veriyor. Türkiye'nin en ilginç, en önemli döneminden nefret etmeye başlıyorlar, üniversitelerde de bu kalıplaşmış, eskimiş ideolojik tarih okutuluyor. Çok yazık.*” diyerek bu konudaki probleme dikkat çekmektedir (Toprak vd, 1997, s.98).

Farklı öğretim basamaklarında dersin amaçlarının aynı ifadelerle belirtilmesi ve üç öğretim kademesinde de ders içeriğinin aynı olması Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin bir problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dersi üç defa almak durumunda kalan öğrenciler bu durumdan şikâyetçi olmaktadır. Konu tekrarı yerine farklı öğretim basamaklarında farklı ders içeriklerin uygulanması öğrencilerin bu şikâyetlerinin ortadan kalkmasını sağlayacaktır. İnkılâp Tarihi öğretimi, eğitim sürecinin bütün basamakları göz önünde bulundurularak tartışılmalıdır. İlk, orta ve yükseköğretimde, İnkılâp Tarihi derslerinin, bu basamakların genel karakteristik özelliklerine göre düzenlenmemesi, öğretimin “öğrenene göre” yapılması gerektiği ilkesini yok saymak anlamına gelmektedir (Safran, 2006, s.110).

İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin amaçları aynı ifadelerle belirtilmektedir. Hâlbuki farklı yaş ve gelişim özellikleri bakımından farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin aynı amaç ve hedef davranışlara yönelik öğretim görmesi temelde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin bir problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, öğrencinin

duyuşsal ve bilişsel becerilerine göre amaç ve hedef davranışlar yeniden tespit edilmelidir.

Dersin amacı bakımından, onu öğrenciye sevdirecek ilk tedbir her yıl okutulmasından vazgeçilmesidir. Kendi alanındaki temel bilgilerin çoğunu alarak son sınıfa geçmiş öğrenciye bu ders verilmelidir. Hayata atılma arifesindeki genç Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersiyle daha bilinçli bir biçimde ilgilenir. Edindiğı meslekî ve akademik bilgileri Türk inkılâbının gelişimi ve ilkeleri ile değerlendirir (Mumcu, 1985, s.53).

Öğrenci, üniversite düzeyinde ortaöğretimde hiç karşılaşmadığı bir içerik ve söylem ile karşılaşmalıdır. Tekrar, öğrenmede önemlidir fakat ilköğretimden beri, sürekli aynı bilgilerin tekrarı bir süre sonra ilgisizliğe yol açmaktadır. İçeriğı, düzenlemede iki yaklaşım bizlere kılavuzluk edebilir. Bu yaklaşımlardan ilki dersin içeriğı, üniversite düzeyinde bölümlerin meslek dersleriyle uyumlu ve ilişkili olarak düzenlemesidir. İkincisi, üniversite düzeyinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi programında interdisipliner yaklaşım benimsenmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hayatı bütünüyle görmelerini sağlar, disiplinler arasındaki iç ilişkileri gösterir, diğerkonu alanları ile entegrasyonu mümkün olduğunca teşvik eder (Safran, 2004, s.118).

2.1.4.7. Öğrencilerin Dersin Gerekliliğine Olan İnanç Düzeyleri

Benjamin Bloom'a göre, bir derste tam öğrenmenin gerçekleşebilmesinin ön koşullarından biri, öğrencilerin o derse yönelik olumlu bir tutuma sahip olmasıdır. Bu olumlu tutum, öğrencinin söz konusu dersi ve öğretmenini sevmesi, onu önemli ve faydalı bulmasıdır (Öztürk, 2005, s.52). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin temel gerekçesi ise ders içeriğini yaşamla ilgili bulmayışlarıdır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi içeriğı kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, ikinci kısım ise Atatürkçülük konularını kapsamaktadır. Özellikle ikinci kısımda öğrencinin Atatürkçülüğü öğrenmesi, içselleştirmesi ve yaşamına transfer etmesi beklenmektedir. Oysa öğrenci, Atatürkçülük hakkında öğrendikleri ile günlük hayatta gördükleri arasında bir paralellik göremeyince, öğrendiklerinin doğruluğı ve gerekliliğı konusunda kuşkuyla

düşmektedir. Örneğin; Atatürkçü sistem, ulus devlet modelini, tam bağımsızlığı öngörürken, öğrenci siyasi iktidarların bunlarla örtüşmeyen politikalar izlediğini görünce, okulda öğrendiklerini sorgulamaktadır. Aynı şekilde, devletçilik ilkesine bağlı olması beklenen öğrenci, günlük yaşamında Türkiye'nin kamu iktisadî teşekküllerinin özelleştirildiğini, devletçilikten uzaklaşıldığını görmekte ve zihninde yeni paradokslar oluşmaktadır (Öztürk, 2005, s.53).

Farklı alanlarda uzmanlaşan yükseköğretim öğrencilerine kendi ilgi alanlarından farklı bir bilimin iletilmesi, terminolojiden kavramaya kadar türlü iletişim güçlükleri getirmektedir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini veren öğretim elemanları öğrencilerin ihtisas özelliklerini dikkate alarak metotlarını bu olgulara göre yönlendirmelidirler (Akgün, 1990, s.197). Özellikle sosyal bilimlerin dışındaki alanlarda öğrenim gören bireylerin meslek dersleriyle uyum veya ilişki kuramadığı sürece, öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek bir nitelikte olmayan tekrar niteliğindeki Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinin onların bilgi ve tutumlarını etkileme olasılığı düşüktür (Kalaycıoğlu, 1985, s.39).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinin içeriğini, çağdaşlaşma sürecini inceleyen toplum bilimi disiplinlerinin çözümleme araçlarıyla araştırılan bir konu haline getirerek öğrencinin dikkat ve beğenisini arttırabilmek mümkündür. Dersin orta öğretimdeki yapısından farklı bir şekilde sunulmadığı sürece öğrenciler tarafından meslek dersleriyle aynı kategoride değerlendirilmeyeceği unutulmamalıdır (Kalaycıoğlu, 1985, s.39). Yükseköğretim öğrencilerinin bölümlerindeki derslerinin ağırlığı altında İnkılâp Tarihi konularına ne kadar zaman ve emek ayırabileceği ayrıca düşünülmesi gereken bir durumdur. Ancak kabul etmek zorundayız ki görkemli, heybetli bir tarihe sahip olmak, mutlu olduğu kadar da külfetli bir mazhariyettir. Bunun içindir ki tarihimizle övünürken bu zahmete de katlanmamız gerekmektedir (Üçyiğit, 1992, s.9).

2.1.4.8. Mustafa Kemal Atatürk'ün Fikirlerinin Net Bir Şekilde Aktarılamaması

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin etkinliğini azaltan faktörlerden biri de gerek programın ve ona bağlı olarak ders kitaplarının, gerekse öğretmenlerin, Atatürkçülüğü dogmatik bir ideoloji gibi sunmasıdır. Oysa Atatürk bizzat kendisi geriye bir dogma bırakmadığını, Cumhuriyet nesilleri için tek mirasının akıl ve bilim yolu olduğunu ifade etmiştir. Atatürkçülük, pragmatizme dayalı bir modernleşme ideolojisidir. Üniter bir ulus devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nin bağımsız, demokratik ve çağdaş bir devlet olarak sonsuza dek yaşamasını öngörür. Bu özelliğiyle Atatürkçülük statükocu bir fikrî taassubu reddeder. Devletin bekası, halkın birlik ve refahı için gerçekleştirilecek reformlarla çağdaş uygarlığın izlenmesini talep eder. Maalesef bugünkü durumuyla Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi, Atatürkçülüğün özüne aykırı olarak, bugüne transfer edilmesi son derece güç bir tarihî miras olarak algılanmasına yol açmaktadır (Öztürk, 2005, s.54-55). Atatürk'ün Türk milleti için çizdiği çağdaş uygarlık yolunun niteliği net bir şekilde ortaya konamamaktadır. Bundan dolayıdır ki öğretim elemanları kendi görüşlerine ve takdirlerine göre bu konuda öğrencileri aydınlatmaya çalışmaktadırlar (Mumcu, 1985, s.52). Atatürk ilkelerinden bir kural koyma veya düzenleme olayı yahut kronolojik gelişmeler halinde bahsedilmekle yetinilmektedir. Atatürk ilkeleri çağdaş siyaset bilimi, ekonomi, sosyal psikoloji, sosyoloji veya antropoloji bilimlerinin analiz araçlarıyla incelenmemektedir (Kalaycıoğlu, 1985, s.36).

Atatürkçü düşünce sistemi üzerinde daha gerçekçi bir biçimde durulmalıdır. Atatürkçülüğü yalnızca onu sevmek ve başarılarını tasvip etmek noktasına indirgeyen bir dille ele almak artık ne öğrencileri ne de toplumu tatmin etmektedir. Son dönemde farklı kesimlerce farklı biçimlerde kullanılan “Atatürkçülük” kavramı toplumun kafasını karıştırmakta ve bu konunun doğru bir biçimde anlatılması gereği doğmaktadır (Doğaner, 2005, s.283).

Atatürk'ün çok büyük bir devlet adamı olduğunun tekrarı üniversite öğrencisi için yeni bir bilgi değildir. Zaten öğrenci bunu bir değer olarak benimsemiş bir şekilde üniversiteye gelmekte ve bu konuda yeni açıklamalar beklemektedir. Bu

alandaki bilgi azlığı nedeniyle yapılacak hata ve lüzumsuz abartılardan da kesinlikle kaçınılması gerekmektedir. Çünkü Atatürk'ün yaptığı işin abartılmağa ihtiyacı yoktur. Üniversitelerdeki öğrenciler üzerinde uygulanan anketlerde öğrencilerin % 90'nın Atatürk'ün dünyanın en önde gelen siyasal lideri olarak gördüğünü bize göstermektedir (Hanioglu, 1985, s.42). Kemalist Türkiye'yi değil bizzat Kemalizm'i doğru algılayabilmek için onun devlet, toplum, birey üçlüsüne bakışını, zamanın totaliter sistemleriyle karşılaştırarak görmek ve göstermek gereklidir (Hatipoğlu, 2004, s.20).

2.1.4.9. Ders Saati

2547 sayılı YÖK Kanunu'nun 5. maddesinin "ı" bendi ve YÖK Yürütme Kurulunun 19.8.1991 tarih ve 91.30.920 sayılı kararı uyarınca Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin en az iki yarıyıl olacak şekilde programlanmasına ve toplam 60 saat ve kredili olarak okutulmasına karar verilmiştir. Bu derse bir yıllık zaman diliminde 56 ders saati ayrıldığı düşünülürse programın öğrenciye aktarımında ortaya çıkacak zorluk görülebilir. Ders saatinin kısıtlı olması yüzünden konular mukayeseli olarak anlatılmamakta, siyasî tarihe dayalı kronolojik bilgilerin tekrarı niteliğinde bir ders yapılmaktadır. Bu durum programın istediği Kemalizm ideolojisinin prensiplerinin gençlere aktarımında yetersiz kalınmasına neden olmaktadır.

Sadece ikinci dönem programında 40 kadar konu başlığı yer almaktadır. 1260 dakikalık toplam ders süresini konulara oranladığımızda konu başına düşen süre 31.5 dakikadır. Sadece Atatürk'ün altı temel prensibi toplam 189 dakikaya tekabül etmektedir ki bu da dört ders saati anlamına gelmektedir. Bu basit matematik işleminden de görüleceği gibi 28 haftalık Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde, Atatürk ilkelerine 2 haftalık bir süre ayrılması, mevcut sistemin Kemalizm kavramına yüklediği değeri ifade etmesi açısından önemlidir (Aksoy, 2006, s.66).

2.1.4.10. İçerik

Derste karşılaşılan sorunlardan bir tanesi de 1934'ten bu yana yükseköğretim kurumlarında okutulan ve 1942'den beri yasal zorunluluğa dayandırılan bugünkü

adıylA Atatürk ilkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerine, bilgiyi artıracak, ilgiyi çekecek bir içerik kazandırılmamasıdır. Böyle bir içerik sağlanamadıkça dersleri 4-5 yıla yaymak ya da İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük diye ikiye ayırmak bir çözüm olamayacaktır (Turan, 1990, s.187). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi interdisipliner olarak işlenmesi gereken bir derstir. Bu dersin kendi sınırları içinde kalması mümkün değildir. Derse gelen öğrenci, günümüzdeki sorunları, bu dersten alacağı yöntem ile çözümlenebilmeli ve Atatürk zamanını da kendisine rehber edinebilmelidir (Akgün, 2004, s.30).

İnkılâp Tarihi ders içeriğini ilgi çekecek bir hale getirmenin birinci şartı dersi bir tarih meselesi haline getirmektir. Şu anda, Türkiye'de İnkılâp Tarihi, Mustafa Kemal, Cumhuriyet vs. bir tarih nesnesi olmaktan ziyade İnkılâp Tarihi rejimin koruyuculuğunu yapan bir kalkan vazifesi görmektedir. Ders içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekecek hâle gelebilmesi için dersin tarih nesnesi olarak okutulması, bununla birlikte güncel olayları da kapsamaması gerekmektedir. Görünüşte çok çelişkili olan bu iki şey derse olan ilgiyi artıracaktır (Tanör vd., 1997, s.27). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde Türkiye Cumhuriyeti'nin güncel konularını da gündeme getirmek gerekmektedir. Bunu yapabilmek için de öncelikle gençlerde ortak bilinç yaratılmalıdır. Bu bilinci oluşturabilmek için de öncelikle Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi konularını derinlemesine incelemek, daha sonra bu konuların üzerine güncel meseleleri inşa etmek gerekmektedir (Aybars, 2004, s.38).

Bu dersi, pedagojik boyutunu göz ardı etmeksizin daha geniş bir perspektifte ele almamız gerekmektedir. Ders içeriğinde mekân açısından daha geniş bir çerçeveye ele alınmalı, ortak ve farklı gelişmeler nedenleriyle birlikte belirtilmelidir (Üçyiğit, 1992, s.9). Yavuz'a (1992, s.229) göre, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde içeriği, uluslararası ilişkiler ağı içinde değerlendirmeye çalışırsak, Atatürk Devrimini ve Ulusal Bağımsızlık Savaşını tarihsel konumu içinde sağlıklı bir yere oturtmuş oluruz.

Son yıllarda gündemde olan "Ermeni Meselesi", "Kıbrıs Meselesi", "Avrupa Birliği", "Küreselleşme", "Büyük Ortadoğu Projesi" gibi konularda bir bilgi açlığı olduğu ortaya çıkmakta ve bu konuların anlatılması isteği dile getirilmektedir. Genel

öğretim müfredatı içerisinde Türkiye ve dünyada yaşanan gelişmelerin ele alındığı bir dersin olmayışı bu ihtiyacı doğurmakta ve dersin hedeflerini aşan bir beklentiye yol açmaktadır. Burada dersi veren öğretim elemanına önemli bir görev düşmektedir. Yurt ve dünya sorunları hakkında bakış açısı geliştirebilecek yoğunlukta bir program uygulanmalıdır. Tarihî süreç anlatılırken günümüz sorunları ile ilişki kurulabilecek konular önceden tespit edilerek yeri geldikçe konu ile paralel olarak verilmelidir. Böylelikle öğrencilere analitik düşünme yeteneği de kazandırılmış olacaktır (Doğaner, 2005, s.607).

2.1.4.11. YÖK ve Üniversitelerin Tutumu

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi bütün Türk üniversitelerinde okutulması zorunlu derslerdendir. Dersin tüm öğrenciler tarafından zorunlu olarak alınması konudaki birlik dersin işlenişi hususundaki birliği getirmemektedir. Üniversite içinde dahi bu ders hakkında bir birliktelik söz konusu değildir. Örneğin; dersin kredili olup akademik ortalamaya etki etmesi YÖK mevzuatında yer almasına rağmen fakültelerde bunun aksine keyfî uygulamalar görmek mümkündür. Dersin kredili olarak okutulmaması da öğrencinin derse gereken önemi vermemesinde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Aksoy, 2006, s.66). Birçok öğretim elemanı derslerin kredisiz yapılması yüzünden öğrencilerin konuya olan ilgilerinin zayıf olduğu görüşündedirler. Kurat'a göre (1985, s.61) her görüşün güçlü olduğu kadar zayıf bir noktası da vardır. Ancak amacı itibarı ile gençlikte millî şuur ve heyecanın uyandırılması gereken Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine kredi verilmek isteniyorsa, bunun meslek derslerindeki kredi değerlerinden daha az olmaması gerekir. Elimizdeki verilere göre, bazı fakültelerde bu derse saati itibarı ile 1 kredi verilmiştir. Böyle bir uygulama konunun ikinci sınıf bir ders olma anlayışını güçlendirmiş olur. Öte yandan bu tür bir uygulamada yüksek kredili derslerden iyi not alanlar İnkılâp Tarihi dersindeki düşük notlarını toplam kredileri içerisinde kapayabilirler. Ayrıca şunu da önemle vurgulamak gerekir ki, Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılâp Tarihi derslerini meslek dersleri ile aynı potaya koymamak lazımdır. Bu ders millî bir derstir, aynı zamanda bir devlet dersidir, devlete saygı, sevgi ve güven aşılandığından sempati ağırlıklı bir derstir. Sempatinin kazanılması ve kazandırılması

konusunda dersi veren öğretim elemanlarına çok büyük bir görev düşmektedir. Eğer dersler ciddiyetle yapılmayacak olursa, dersin kredisi istediği kadar yüksek olsun, durumda büyük bir değişiklik olmayacaktır.

İlk okutulduğu 1934'lerdeki amacından epey uzaklaştığını gördüğümüz bu ders üniversitelerimizde büyük bir yük olarak görülmüş ve son sınıflarda büyük amfilerde konferanslar şeklinde 700-800 kişilik büyük gruplara hitap edilerek verilmek istenmiştir. Derse devam mecburiyeti kontrol altına alınamamıştır (İzgi, 1985, s.20). İnkılâp tarihini bilimsel metodun, üniversiter düşüncenin ölçüleri içinde, fikir özgürlüğü içinde anlatmadıkça, tartışmadıkça, devrim tarihi konusunda da beklenen sonucun alınmasına olanak yoktur (Kaymaz, 1977, s.333).

Tüm yükseköğretim öğrencilerinin almak zorunda olduğu Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi tek tip bir ders olmamalı; farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin uzmanlık alanlarına göre şekillendirilebilmelidir. Farklı bölümlerde öğrenim gören bireylere bu dersi sevdirebilmek amacıyla ders içeriğine disiplinlerarası kültür, iktisat, hukuk, anayasa, sosyal ve siyasî tarih alanlarını da ekleyebilmenin yolunu bulmak gerekmektedir (Toprak vd, 1997). Dolayısıyla, dersi okutacak öğretim üyeleri seslendiği öğrencilerin ihtisas özelliklerini de dikkate alarak, öğretim metotlarını bu özelliklere göre belirlemelidir (Aksoy, 2006, s.70).

I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri'nin sonuç bildirgesinde (1985) 2547 sayılı kanunun içeriğine uygun olarak Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinin farklı disiplinler, üniversiteler ve yüksekokulların gelenek ve yapıları göz önüne alınmak suretiyle, söz konusu kuruluşlardaki ders programlarının ilgili enstitüler veya bölümlerce birbirleriyle koordineli olarak yürütülmesi önerilmektedir.

2.1.4.12. Ölçme ve Değerlendirme

İnkılâp Tarihi öğretiminin değerlendirilmesinde iki esas göz önünde tutulmalıdır. Bunlardan ilki, öğretim süreci sonunda öğrencide Atatürkçü tutumların oluşup oluşmadığı, ikincisi ise, öğrencinin, tarihçinin bilimsel düşünme becerilerine ulaşip ulaşmadığı ile ilgilidir (Safran, 2004, s.119).

Dersin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliliği de dikkate alınması gereken bir konudur. Yapılan sınavların verilen bilgileri ölçmeye yönelik olarak hazırlanması gerekmektedir. Orta öğretim sırasında sınav sisteminin bir sonucu olarak test ağırlıklı sınav tekniği kullanılmakta yorum ve değerlendirmeden ziyade ezbere dayalı bir ölçme gerçekleştirilmektedir (Doğaner, 2005, s.284). Berktaş'a (Tanör vd.1997, s.123) göre doğru-yanlış veya çoktan seçmeli türünden sınavlar kaldıkça, tarih öğretmek mümkün değildir. Bu türden sınavlar kaldığı sürece dersi ezberciliğe indirgemek çok büyük ölçüde kaçınılmazdır. Öğrenciler, ilköğretimden yükseköğretime kadar çoktan seçmeli sorular ile koşullandırılmaktadır. Oysa bilgi düzeyinin ötesinde sorularla, öğrencinin ifade becerisi, analiz ve sentez yetenekleri de ölçülmelidir. Özellikle kanıta dayalı sorularla yapılan değerlendirmelerin öğrencilerde, eleştirel düşünme, iç ve dış tenkit gibi becerileri geliştireceği unutulmamalıdır. İlgili öğretim elemanı, sınıf içine getirilen resim, grafik, tablo, istatistik vb. verileri öğrenciye yorumlatmalı, aynı konu ile ilgili değişik yorumların, değişik yaklaşımların benzerlik ve farklılıklarını öğrenciden isteyebilmelidir (Safran, 2004, s.120). Sınav nihai hedef olmamakla birlikte verilen eğitimi ölçme ve değerlendirmede etkili bir unsur olarak kullanılmalıdır. Bu da ancak yorum ve değerlendirme yeteneğini ölçen sınavların yapılması ile mümkün olacaktır (Doğaner, 2005, s.284).

2.2. ÇOKLU ORTAM

Bu bölümde çoklu ortama yönelik tanımlar, çoklu ortamın genel yapısı, çoklu ortam araçları ve çoklu ortamda yazılım hazırlamaya yönelik bilgiler yer almaktadır.

2.2.1. Çoklu Ortam Nedir?

Mayer (2001, s.2), çoklu ortamı, bir materyalin resim ve metinle desteklenerek, birden çok biçimde sunulması şeklinde tanımlamaktadır. Najjar (1995, s.4)'a göre çoklu ortam yazı, grafik, animasyon, resim, video ve sesi bilgi sumak amacıyla kullanmaktır. Huart ve diğerlerine (2004, s.184) göre, çoklu ortam uygulamaları görüntülerin, video, ses dizilerinin ve animasyonların geleneksel insan yapımı makinelerle arabirim oluşturarak iki ya da üç boyutta görünmelerini sağlar.

Bu özelliğiyle çoklu ortam farklı duyu organlarıyla algılanan verileri bir araya getirmeye yönelik bir iletişim teknolojisi olarak tarif edilebilir.

Çoklu ortam için yapılan diğer tanımlar ise şu şekilde sıralanabilir: Çoklu ortam bilgisayar tabanlı bilginin birden çok araç (metin, grafik görüntüler, hareketli grafikler, animasyon, hipermedya, fotoğraf, video ve ses) vasıtasıyla aynı zamanda sunulmasıdır (Kahn, 2008). Vaughan'a (2004, s.1) göre, çoklu ortam metin, imge, ses, animasyon ve videoyu bilgisayar aracılığıyla kontrol edebilmek amacıyla bir araya getirmektir. Simkins ve diğerlerine (2002, s.11) göre, çoklu ortam metin, grafik, video, animasyon ve ses gibi medyaları bilgi sunmak amacıyla entegre etmektir.

Bilgisayara dayalı bir çoklu ortam sistemi, en basit anlatımla yazı, grafik, fotoğraf, hareketli gerçek görüntü, canlandırma, ses ya da müzik biçimindeki farklı bilgileri yaratabilmeyi, depolayabilmeyi, iletebilmeyi ve gerektiğinde bu bilgilere yeniden ulaşabilmeyi olanaklı kılan bir teknoloji grubunu nitelemektedir (Deryakulu, 1998, s.68). Çoklu ortam, dersin özelliği ve konunun örüntüsüne bağlı olarak öğretim ortamını zenginleştirmek ve öğrenmeyi somutlaştırmak amacıyla çeşitli araçlar yardımıyla öğretim materyalleri kullanılarak öğretimin gerçekleştirildiği ortamlar olarak da tanımlanabilir (Altınışik ve Orhan, 2002, s.42).

Sözü edilen çoklu ortam tanımları en genel anlamda, iletişimin çeşitli yollardan sağlanması olarak özetlenebilmektedir. Bu iletişim tek yönlü olabileceği gibi çok yönlü de olabilmektedir. İletişim birden çok boyut kazandığında ise etkileşim ögesi devreye girmektedir. Kullanıcıya çoklu ortamı oluşturan öğelerin hangilerinin ne zaman ve nasıl sunulacağını kontrol etme imkânı veren kullanıcı merkezli çoklu ortam sistemleri "etkileşimli çoklu ortam" olarak adlandırılır (Alkan, 2002, s.25).

2.2.2. Çoklu Ortamın Genel Yapısı

Bilgi teknolojileri öğretme-öğrenme ortamında önemli bir yer tutmakta ve öğretme öğrenme süreci için yeni olanaklar sunmaktadır (Akkoyunlu, 1998, s.3).

Günümüzde hem bilginin kapsamı, hem de teknoloji büyük bir hızla gelişerek değişmekte ve yayılmaktadır. Bu durum öğrenme ve öğretme biçimleri ile öğrenme ortamlarını da etkilemektedir. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğretim materyallerinin hazırlanması, kullanılması ve değerlendirme süreçleri gelişen dünyanın gereksinimleri ve olanakları doğrultusunda farklılaşarak çeşitlenmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, s.16-17).

Bugünkü eğitim uygulamalarına baktığımızda büyük ölçüde geleneğe bağlı uygulamalardan, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci ile uyarıcıyı doğrudan etkileşim durumuna getiren ve öğretmeni bu etkileşimi düzenleyen ve yöneten bir rehber olarak görevlendiren uygulamalara geçiş dikkat çekmektedir (Numanoğlu, 1993, s.220). Günümüzde eğitimde gözlenen en hızlı değişim, öğretim programlarına girecek bilgilerin niteliği ve miktarı ile bu bilgilerin öğrencilere iletilmesinde kullanılacak yollarda yaşanmaktadır (Deryakulu, 1998, s.67). Gelişen ve değişen toplumların gereksinimlerine paralel olarak bireylerin öğrenmeleri gereken davranış sayısı çoğaldığı gibi, kavramlar, ilkeler, uygulamalar da değişikliğe uğramıştır.

Günümüzde öğretim süreçleri sadece öğretim üyelerinin konuşmalarından oluşan bir ortama dayandırılmayacak kadar çok yönlü bir hâl almıştır (Dohmen, 1994, s.611). Bu değişimde, öğretmen, bilgiyi aktaran konumundan, rehberlik eden, öğrenciyi yönlendiren ve öğrenen konuma; öğrenci ise bilgiyi alan konumdan, etkin, bilgiye ulaşabilen, araştıran ve problem çözebilen konuma gelmiştir. Öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını esas alan eğitim anlayışında, bu bilgilerin sunulmasına yardımcı olan materyaller ve öğretim araçlarıyla desteklenmesi gereken (Altınışık ve Orhan, 2002, s.41) öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenme ortamları, öğrenenlerin sorunlarına çözüm aradıkları, öğrenme hedeflerine götürücü birçok kaynak ve materyali barındıran, öğrenmenin oluşması için öğrenenin yaşantılar geçirmesini sağlayan ortamlardır. Kalıcı öğrenmelerin oluşması için öğrenenin öğrenme ortamında geçireceği yaşantılar ön plana çıkmaktadır. Bu yaşantılar, öğrenen ile öğrenme ortamının etkileşimi ile oluşmaktadır.

Geçmişten günümüze doğru gelişerek öğretim ortamına giren her öğretim aracı kendi özelliklerine göre öğretim ortamına katkıda bulunmuş ve eğitime yeni bir yön kazandırmıştır. Çağdaş eğitim yaklaşımları, var olan araçların avantajlarından en etkili biçimde yararlanmak amacıyla, sınıf ortamlarında tek bir aracın kullanılması yerine iki ya da daha fazla aracın kullanılmasının gerekliliği üzerinde durmaktadır (Altınışik ve Orhan, 2002, s.41).

Eğitim alanında kullanılan teknoloji ürünleri aracılığıyla, her öğrenciye ilgi, gereksinme, giriş düzeyi ve öğrenme biçimi farklılıkları göz önüne alınarak farklı uyarıcı, öğretim yöntemi ve öğretim gereci seçenekleri sunulabilir (Tandoğan, 1998, s.26). Uzun zamandan beri eğitimsel medya kullanımının avantajlarının farkına varılmış olunmasına rağmen, onların kabulü ve eğitimsel programlara entegrasyon yavaş olmuştur. Bu duruma paralel olarak değişen öğrenme/öğretme yaklaşımları çerçevesinde gündeme gelen öğrenen merkezli öğretim stratejisi, öğrenme ortamlarına da yeni bir çehre kazandırarak çoklu öğrenme ortamlarını gündeme getirmiştir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, s.17). Öğretmenin etkili olabilmesi için sınıfta çoklu ortamın oluşturulması hem öğretmen-öğrenci etkileşimi hem de iletişim açısından önemli görülmektedir (Şimşek, 2002, s.25). Değişik formatlarda ses ve görüntü içeren çoklu ortam değişik çoklu öğrenme modelleri ve öğrenci kontrollü (genelde işbirlikçi, etkileşimli kontrol sağlayan) öğrenme şekilleri sunmaktadır (Pryor ve Bitter, 2008, s.2670).

1980'li yıllar bilginin ve iletişimin küreselleştiği, İnternetin hayata geçirildiği dönemdir. Buna bağlı olarak hiper metinler, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmaya başlanmıştır. Ardından ses, video ve animasyonların kullanılmaya başlanması ile hiper ortam ve çoklu ortamlar yaygınlaşmıştır (Karadeniz, 2006, s.13). Teknolojinin de gelişimi ile birlikte animasyon, ses ve video gibi araçların hiper metinler içerisinde adreslenebilmesi, hiper metine yüklenen tanımı değiştirmiş ve çoğu zaman hiper metin ve hiper ortam kavramlarının birbirlerinin yerine kullanılmasına neden olmuştur. Hiper ortamlar, metin ile birlikte diyagram, animasyon, ses ve video içerirler ve hiper metinlerin genişletilmiş biçimidirler. Oluşturulma biçimi hiper metinle aynı olmakla birlikte hiper ortamlar hareketli

görüntü ve ses içerirler. Bu özellikleri ile hiper ortam hiper metni de kapsayan daha geniş bir kavramdır (Tanyeri, 2007, s.452).

Teknolojideki hızlı gelişime bağlı olarak birden fazla aracın bilgisayar ortamında bir araya getirilmesi hiper ortam ile çoklu ortam tanımlarını birbirlerinin yerine daha sıklıkla kullanılır hâle getirmiştir. Son dönemlerde çoklu ortamlar, metin, grafik, ses ve video gibi bileşenlerin bilgisayar ortamında bir araya getirilmesi ve dijital olarak sunulmasıyla eşanlı olarak kullanılmaktadır. Çoklu ortamlar, öğrencilere, bu bileşenler arasında kendi isteklerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde gezinmelerini sağlayacak şekilde düzenlenebilirler. Bu nedenle çoklu ortamlar, yüksek etkileşim düzeyine sahip ortamlardır ve öğrenciler bu ortamlarda, bilgiler arasında gezinebilir ve öğrenmek istedikleri bilgileri seçebilirler (Kılıç, 2006, s.17).

Doğrusal olmayan şekilde yapılan bilgi organizasyonu ve değişik bilgi temsil biçimleri çok duyulu bir algı sistemine sahip olan insanoğlu için daima cazip olmuştur. Okuduğumuz bir kitaptaki öykünün bir filme aktarılacak sözü edilen mekânlarda görsel olarak anlatılmasını da aynı ilgiyle izlemiştir. Konu yeni bilgilerin öğrenilmesi olduğunda da bilgiyi değişik ifade biçimleriyle çalışmak isteriz. İşte bütün bu farklı bilgileri aynı ortam içinde çoklu ortamlar işleyebilir (Akpınar, 2005, s.106). Öğretim tasarımcılarının analiz, tasarım, geliştirme uygulama ve değerlendirme süreçlerini kullanarak gerçekleştirdikleri öğretim tasarımlarında etkileşimli çoklu ortamları bir öğrenme-öğretme ortamı olarak genellikle tercih etmeye başlamışlardır (Karadeniz, 2006, s.13).

Çoklu ortam ile öğrenciler için zengin öğrenme fırsatları sunmak amaç edinilmiştir (Simkins, 2002, s.12). Etkileşimli çoklu ortam uygulamasının amacı; bu ortamları bilgisayar uygulamalarında birleştirerek, eski veri gösterim stillerinin dışında bir veri ve bilgi sunusunu gerçekleştirmek ve gereksinimler doğrultusunda bu bilgilerden yararlanmaktır (Numanoğlu, 1993, s.220).

Çoklu ortamda öğretimin popüler içerikleri, online öğrenme ve bilgisayar temelli öğrenme ortamlarında öğretim için pek çok imkan sunmaktadır (Sorden, 2005, s.264). Aynı zamanda kullanıcıya kontrol olanağı veren, etkileşime girerek

bilgiye daha hızlı, daha akıcı ve bir öğreticiye ihtiyaç duymadan ulaşmayı hedefleyen etkileşimli çoklu ortam, kendi kendine öğrenme sürecinde etkili sayısal bir platformdur. Etkileşimli ortam sunumlarında, her birinin farklı iletişim özelliği bulunan medyaların bilgisayar kontrollü tek bir ekranda kullanıcı ile etkileşime girmesi sağlanmaktadır. Kullanıcı, bilgiye ne zaman, nereden ve hangi aşamalarla ulaşacağını kendi belirlemektedir. Bu süreç içerisinde etkileşimli çoklu ortam, kullanıcının iletişimi başlatmasına, araştırma yaparak bulmasına, neredeyim, nereye gidebilirim, gibi yönlendirici sorular sormasına olanak sağlayan, eğlenceli ve kullanıcı merkezli bir platform olarak görülmektedir (Sarıkaya, 2006, s.9). Teknoloji ilerledikçe, öğrenciler video klip, görüntü, ses, grafik ve metin gibi değişik çoklu ortam araçlarını düşüncelerini açıklamak için daha çok kullanmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin bilgi tüketicisi olmaktan ziyade bilgi depolayıcısı olmalarını sağlamaktadır (Fan ve Orey, 2001). Öğrenenin, birden çok duyuyu hedef alan uyaranlar içeren çoklu öğrenme ortamlarında, daha etkili ve kalıcı öğrenmeler elde ettiği yapılan çalışmalar sonucunda da ortaya konmuştur (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, s.17).

Etkileşimli çoklu ortam ürünleri bireysel ya da küçük gruplar düşünülerek de tasarlanabilir. Böylece deneysel öğrenim, beyin fırtınası ve problemlere farklı çözüm önerileri araştırarak, öğrencilerin kendilerini değerlendirme ve değiştirme fırsatı yakalamaları sağlanmaktadır. Bu yaklaşımla içerik, yöntem ve çözümlerin keşfinde olduğu kadar öğrenmede de zenginlikler yaratılmaktadır. Yaşam ve eğitim ortamlarında etkileşimli çoklu ortam ürünleri eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmektedir (Yurdakul, 2004). Çoklu ortamların sahip olduğu potansiyeli eğitim alanına yansıtmanın öneminin anlaşılması ile birlikte eğitim kurumları ve şirketler bu konu üzerine odaklanmışlardır. Eğitimcilerin, öğretmenlerin ve tasarımcıların, bilginin kullanımı ve yönetimi, iletişim ve işbirliği gibi konularda çeşitli teknolojilerden yararlanmaları, öğretim amaçlı çoklu ortamların gelişmesine yardımcı olmakla birlikte eğitimde çoklu ortamların kullanımına ilişkin farklı araştırma, uygulama ve değerlendirmeler yapılmasına neden olmaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda farklı ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. Öğretim kurumlarının birçoğu dikkatlerini bu öğrenme ortamlarının araştırılmasına

çevirmekte ve bu ortamları yalnızca uzaktan öğrenim gören öğrenciler için değil, kampüste öğrenim gören öğrencilerin de yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenleme yoluna gitmektedirler (Kılıç, 2006, s.2). Çoklu ortam, öğrenme ve bilgi edinme sürecinde araç kullanımının yeni bir türünü sunmaktadır. Güçlü ve geniş bilgi ağları ile kıtalar üzerinden ortak öğrenme platformlarında eş zamanlı çalışılabilmekte veya deneyler gerçekleştirilebilmektedir (Taşçı, 2006, s.1). Öğrenciyi eğitime özendirme ve bilgi karşısında pasif değil aktif rol oynaması, pekiştirmeye ve uygulamaya sınırsız yer vermesi, bireylerin kendi yeteneklerine olan güvenlerinin artması, günümüzde etkileşimli çoklu ortamın ulaşabildiği boyutlardır.

2.2.3. Çoklu Ortamda Öğrenmenin Kuramsal Temeli

Bu bölümde çoklu ortamda öğrenmenin kuramsal temelini oluşturan İkili Kodlama Kuramı, İşleyen Hafıza Modeli, Aktif İşlemci, Sınırlı Kapasite, Bilişsel Yükleme Teorisi ve Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuram hakkında açıklamalar yer almaktadır.

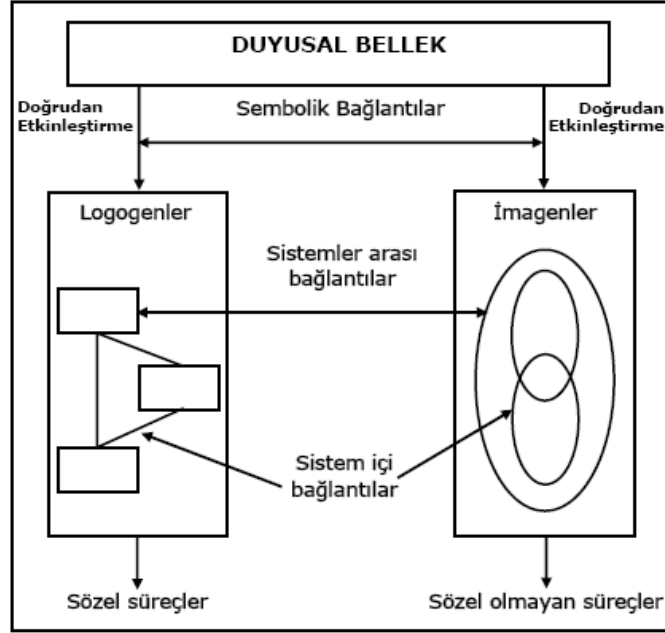
2.2.3.1. İkili Kodlama Kuramı

İkili Kodlama Kuramı, sözlerin ve şekillerin her bireyin kendi deneyimlerine bağlı olarak değiştiği varsayımına dayanarak, bunların öğretim sürecinde etkili biçimde nasıl kullanılabileceğini açıklamaya çalışmıştır. Paivio'ya göre insan bilinci, dil ve sözel olmayan nesne ve olaylarla eşzamanlı ilgilenme konusunda uzmanlaşmış olması bakımından tektir (Şimşek ve Karadeniz, 2001, s.312). İnsan beyni biyolojik evrimin bir ürünü olarak kendi türüne ait yapısal ve işlevsel özellikleri taşımaktadır. Ancak sosyal ortamda yaşayan insanların uyarıcılara gösterdikleri tepkiler yaşantılar yoluyla elde ettikleri deneyimlere dayalı olarak büyük farklılıklar göstermektedir. İnsan beyninde yer alan dilsel ve imgesel içerik ve bu içeriğin işlevselliği bireyin sahip olduğu deneyimler çerçevesinde belirlenmektedir. Bu nedenle Paivio biyolojik-evrimsel yapıyı kabul etmekle birlikte kuramın odak noktasının bireysel deneyimler olduğunu vurgulamıştır (Aldağ, 2005, s.31).

İkili Kodlama Kuramı, Sembolik Bellek Sistemleri'nin yapısal ve işlevsel özelliklerine ilişkin bir dizi varsayım üzerine kurulmuştur. Kuramın temel varsayımı şudur: biliş; dil ile sözel olmayan nesnelere, olaylar hakkındaki bilgileri sembolize etmek ve işlemek amacıyla, bireysel deneyimlere paralel olarak gelişen, birbirinden farklı ve biçime özel, birbirinden bağımsız olmasına karşın birbiriyle ilişkili, sözel ve sözel olmayan iki sembolik sistem tarafından oluşturulmuştur (Aldağ ve Sezgin, 2003, s.125).

Sembolik sistem önce sözel ve sözel olmayan (imgesel) iki alt sisteme ayrılır. Sözel ve imgesel alt-sistemler ise daha alt düzeyde duyuşal-devinsel biçimleri sembolize eden görsel-işitsel vb. sınıflara ayrılır. En alt düzeyde sözel birimler (logogenler) ve sözel olmayan (imgesel) birimler (imagenler) yer almaktadır. Dille ilgili algılar, sözel sisteme kodlanırken veya sözel sistemi etkinleştirirken, sözel olmayan algılar imgesel sisteme kodlanır veya imgesel sistemi etkinleştirir. Sözel sistemin görevi dille ilgili sözlü ve yazılı içeriğin işlenmesi ve bunlarla ilgili bilişsel temsillerin oluşturulmasıdır. Sözel birimler (logogen) dille ilişkin yazılı veya sözlü duyuşal-devinsel uyarınları, sözel bellek sistemi içinde temsil eden bilgi birimleridir. Sözel birimler birbirinden ayrı, sıralı/ardışık birimlerdir. Bir araya gelen harfler heceleri, heceler sözcükleri vs. oluşturur. Sözcükler ise ardışık bir düzenlemeyle cümlelere, şiirlere, öykülere vb. dönüştürülür. Paivio, sözel olmayan temsili alt sistemi imgelem sistemi olarak adlandırmıştır. İmgelem sisteminin görevi ise dille ilişkili olmayan görsel, işitsel, dokunsal vb. nesne, olay veya durumları incelemek ve bunların bilişsel imgelerini üretmektir. Sözel olmayan uyarınlardan en çok görsel alan çalışıldığı için Paivio bu terimi sözel olmayan alt bellek sisteminin bilgi birimlerine genellemiştir. İmgesel birim ise görsel veya dille ilişkili olmayan türdeki diğer duyuşal-devinsel algıların sözel olmayan bellek sisteminde temsil edildiği bilgi birimleridir. İmgesel birimler sözel birimlere kıyasla daha eş-zamanlı, birbiri içine yuvalanmış bütünsel yapılar olarak organize edilmişlerdir (Aldağ, 2005, s.33-34). Şekil 1'de bu sistemin temel yapısı açıklanmaktadır.

Şekil 1
Sembolik Sistemlerde Bağlantılar



(Paivio'dan aktaran Aldağ ve Sezgin, 2003, s.126).

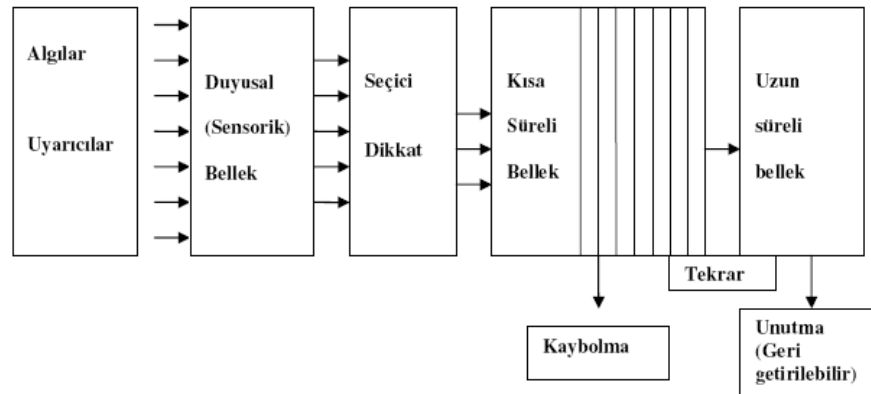
İkili Kodlama Kuramı'na göre algı ve bellek ile davranışsal beceriler ve bilişsel beceriler arasında bir benzerlik, paralellik veya süreklilik vardır. Duyusal algılara paralel olarak gelişen sembolik sistem, kodlama sırasında duyular aracılığıyla gelen uyarıcıların biçimsel özelliklerini koruyacak şekilde, sözel ve sözel olmayan iki alt sisteme ayrılmıştır. Sağlıklı yetişkinler ve beyin işlevleri hasarlı olan yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalar, bu varsayımı doğrular niteliktedir. Beynin yapısı hakkında yapılan son araştırmalar, beyin sol tarafının sözel bilgileri ve doğrusal düşünmeyi ve beyin sağ lobunun ise görsel bilgileri işlediğini öngörmektedir (Fan ve Orey, 2001). Böylece dille ilgili algılar, sözel sisteme kodlanırken veya sözel sistemi etkinleştirirken, sözel olmayan algılar sözel olmayan sisteme kodlanır veya sözel olmayan sistemi etkinleştirir. Sembolik sistemde hangi alt sistemin etkin hale getirileceği, alt sistemler arasındaki ve sistemler içindeki geçişlere, bu değişkenlerin özelliklerine ve birimler arasındaki bağlantıların güçlerine bağlı olarak belirlenmektedir. Paivio'ya göre bireyin bilgiyi işleme ve hatırlama yeteneği, bilginin sunulduğu biçimden çok (sözel veya sözel olmayan), sunulan bilginin ne tür işlem (sözel veya sözel olmayan) gerektirdiğine bağlıdır.

İkili Kodlama Kuramına göre sözlü ve görsel materyaller değişik kanallarda işlenir. Görsel kanallar gelen iletiyi ilk olarak gözle alırlar ve hemen resimsel sunumlara dönüştürler, sözel kanallar ise iletiyi kulaklar yoluyla alır ve hemen sözlü sunumlara dönüştürürler (Mayer ve Moreno, 2002, s.110). Gelen iletiler, metin, ses, resim ve imge olarak alınıp kaydedilir (Akpınar, 2005, s.109). Bilgi, metin ve ses, konuşma ve resim, imge ve metin gibi eşlemeli olarak alınır ve beyne kodlanırsa bilgi dağarcığında daha çok bilişsel rota oluşturulur. Bir kavramın hem sözel hem de görsel olarak kaydedilmesi, kavram hakkında bir şeyler okunduğunda görüntüsünün, görüntüleri ile karşılaştığında sözel açıklamalarının hatırlanması ihtimalini artırır (Yalın, 2002, s.87).

2.2.3.2. İşleyen Hafıza Modeli

Bilginin alınması ile iletilmesi arasındaki zaman aralığı ve anlatılan bilgilerin tutulma miktarının gözlemler temeline bağımlı olduğunu ve beynin üç temel bölüme ayrıldığını savunan bir model 1968 yılında Atkinson ve Shiffrin tarafından oluşturulmuştur (Taşçı, 2006, s.9).

Şekil 2
Atkinson ve Shiffrin'in Bellek Modeli



(Taşçı, 2006, s.10).

Genel olarak insanın bilişsel yapısı duyuşsal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üçe ayrılır.

a) Duyusal bellek: İnsan bellek sistemi tarafından bilginin işlenmesi fiziksel işaretlerin görsel, duyusal veya dokunsal göz, kulak, deri gibi duyu organları tarafından alınmasıyla başlar. Bu işaretler duyusal bellekte kısa bir süre için (1/2 saniye ile 4 saniye arası) alıkonur. Duyusal bellek çok yüksek bir kapasiteye sahip olmasına rağmen, bu belleğe kaydedilen veriler seçilerek, işlenmesi için kısa süreli belleğe anında aktarılmazsa kısa bir süre içinde kaybolur. Burada önemli olan dikkat sürecidir.

b) Kısa süreli bellek: Kısa süreli bellek dikkat yoluyla seçilerek algılanan uyarıcının analiz edildiği, yorumlandığı ve uzun süreli belleğe kayıt için hazır hale getirildiği yerdir. Kısa süreli bellek uzun süreli bellekten farklı olarak sınırlı bir kapasiteye sahiptir. Miller (1956)'da yayınladığı ve bilişsel psikologların çoğu tarafından referans olarak kullanılan makalesinde bireyin belli bir zaman diliminde işleyebileceği bilgi miktarını 7 ± 2 bilgi birimi olarak tespit etmiştir (Yalın, 2002, s.85). Bilgi işleme kapasitesi yaşa göre de değişiklik göstermektedir (Kiili, 2006, s.22).

Kısa süreli belleğe kaydedilen bilgi, üzerinde herhangi bir işlem yapılmadığı takdirde, 15-20 saniye içinde kaybolur. Fakat birtakım stratejiler ve tekrar yoluyla bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre kalması süreli belleğe aktarılması sağlanabilir. Tekrar, bilginin uzun süreli belleğe kaydedilmesi açısından önemli olmakla birlikte kodlanan bilginin kolayca hatırlanması ve değişik durumlarda kullanılabilmesi için yeterli değildir. Bunun için bilginin anlamlandırılması gerekir. Anlamlandırma, yeni bilgi ile mevcut bilgilerimiz ilişki kurarak, bilgiyi destekleyen imgeler oluşturarak, bilginin değişik durumlarda uygulama şekilleri düşünerek ve bilgi hakkında sorular geliştirip bu sorulara cevap vererek sağlanabilir. Kısa süreli belleğin işlevlerinden biri de kaydedilen bilgileri önceden uzun süreli kaydedilmiş olan bilgilerle karşılaştırarak eşleştirmek ve ilişkili olanları yeni öğrenmeler olarak yapılaştırmaktadır. Kısa süreli bellek kapasitesi, uyarıcıları gruplandırarak, bilgiyi sunmak için birden fazla duyu organı kullanılarak artırılabilir.

c) Uzun süreli bellek: Kısa süreli bellekten farklı üç önemli özelliğe sahiptir: (1) bilgi kalıcıdır, (2) bilgi organize ve anlamlı olarak kaydedilir, (3) sınırsız kapasiteye sahiptir. Bütün tecrübe ve bilgiler uzun süreli bellekte saklıdır. Hatırlama, problem

çözme, düşünme, vs. uzun süreli bellekte saklı olan bilgiler sayesinde olur. Bir kavram ağı biçiminde uzun süreli bellekte organize edilip depolanan bilgi, birden fazla ifade biçimi kullanılarak ilişkilendirildiğinde daha etkili bir biçimde depolanmaktadır (Yalın, 2002, s.86).

Bilişsel psikologlara göre bilgiler uzun süreli bellekte şemalar şeklinde (organize edilmiş bilgi ağları veya kavram grupları) kaydedilir. Şemalar, yeni bilginin kodlanması, belleğe kaydedilmesi ve kaydedilen bilginin geri getirilmesini kontrol eder. Şemalar edindiğimiz bilgilerin zihinsel modelleridir. İlişkili şemalar birbirine bağlanır ve bir şemayı faaliyete geçiren bilgi onunla ilişkili diğer bilgileri de harekete geçirir (Yalın, 2002, s.86). Şema teorisine göre, her gün öğrendiğimiz bilgiler yeni deneyimlere yol açmakta ve bu deneyimleri hafızaya aktarmamızı yardımcı olmaktadır (Kiili, 2006, s.23).

Birçok araştırma, yeni bilginin kendi başına anlamlandırıldıktan sonra bellekte var olan bilgiyle ilişkilendirildiği tezinden çok, başlangıçtan itibaren var olan bilgi tarafından sağlanan bağlam içerisinde yorumlandığı tezini desteklemektedir. Öğretim materyalinin uygun olmayan tasarımı işleyen hafızanın tam olarak işlev görmesini engeller ve böylece öğrenme ve anlama engellenebilir. Sonuçta, öğretim tasarımlarında işleyen hafızanın sınırlılıklarının göz önünde bulundurulması çok önemlidir (Yalın, 2002, s.86; Kiili, 2006, s.23).

İşleyen hafıza teorisi Atkinson ve Shiffrin'in modelinden örnek alınarak Baddeley ve Hitch tarafından ortaya konmuştur. Bu teoride, işleyen hafızayla ilgili 3 bileşenli bir model ortaya konmuştur. Bunlar bir merkezi yürütücü ve bu merkezi sisteme bağlı yazılı metin ya da resim gibi görsel bilgilerin algılandığı görsel alt sistem ve sözel metin ya da müzik gibi sesli bilgilerin algılandığı sözel alt sistemden oluşur. Merkezi yürütücünün ana görevi ise bu iki bağlı sistemin koordinesini sağlamaktır (Tabbers, 2002, s.8). Çoklu ortamda öğretimin amacı işleyen hafızanın tek olarak bu bilgileri işlemesinden ziyade, eş zamanlı olarak bu alt sistemleri kullanması sonucu amacına ulaşmaktadır (Kiili, 2006, s.22).

İşleyen hafıza fikri, bir kavramsal görevi yerine getirmek için bilgilerin tekrar gözden geçirildiği kısa dönemli hafızanın artırılması ya da rafine edilmesidir. İşleyen hafıza, dış dünyayla kavramsal yapıların bulunduğu uzun dönemli hafıza arasında bir köprü görevi görmektedir (Tabbers, 2002, s.6). İşleyen hafızanın kapasitesi her iki kanalında eş zamanlı olarak kullanılmasıyla geliştirilebilir. Etkin öğrenme varsayımına göre insanlar deneyimlerinden faydalanarak şemalar oluşturabilmek için bilişsel işlemlere aktif olarak katılırlar. Öğrencinin öğrenmede etkin bir rolü vardır ve ortamdaki değişik elementler arasında önceki bilgileri ve yeni bilgilerinin yardımıyla ilişkiler kurabilir.

Çoklu ortam öğrenmelerinde işleyen hafızanın kapasite limitleri önemli bir rol oynar. Eğer öğrenci animasyon ya da açıklayıcı metin gibi değişik bilgi elementlerini öğrenimleri boyunca bütünleştirebilirse, öğrencinin sahip olduğu hafıza yükü daha yüksek olur. Benzer bir elementi araştırırken diğer elementin zihinsel sunumu etkin hâlde olmalıdır. Özellikle araştırmaya rehberlik edecek bir şemanın olmaması ve önbilgilerin yetersizliği yeni bilgileri öğrenmemizi engelleyen önemli bir kavramsal tehlikedir. İşleyen hafızanın çoklu ortam öğrenmeleriyle uyuşan ikinci bir yönü ise çeşitli girdi şekilleri için ayrı ayrı hafıza kaynakları içermesidir (Tabbers, 2002, s.7).

Baddeley'e (1992) göre, çalışma belleği, işitsel ve görsel kanallar yolu ile bilgiyi aldığından bu kanallar birbirinden bağımsızdır. Bölünmüş dikkat etkisi, görsel ve işitsel bilginin birbirinden ayrı olarak sunulmasının algı kanallarındaki tıkanıklığı ortadan kaldıracakını vurgulamaktadır. Bu nedenle görsel ve işitsel bilginin birlikte sunulması, görsel metin ve görsel resmin birleşimine göre bilginin daha iyi işlenmesi ile sonuçlanmaktadır (Akt: Kılıç, 2006, s.4-5).

2.2.3.3. Aktif İşlemci

Bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olması olarak tanımlanan yürütücü biliş ve yürütücü kontrol sisteminin işe koşulduğu yürütücü biliş stratejileri ile öğrenen, öğrenme süreci içinde aktif bir konuma gelmektedir. Mayer (2001), aktif işlemciyi açıklarken, aktif bilişsel süreçler içine dikkat, gelen

bilgileri düzenleme ve yeni bilgileri var olanlarla kaynaştırma eylemlerini katmaktadır. Bu bilişsel süreçleri geçiren öğrenenleri aktif işlemci olarak niteleyen kuramcı, insan belleğinin alabildiği kadar bilgiyi alıp depolayan, pasif alıcı olarak değil, bilginin farkında olan ve bu doğrultuda yürütücü biliş stratejilerini kullanan sorumlu ve etkin bireyler olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, s.13).

Aktif öğrenme fikri, öğrencilerin aktif olarak birbirleriyle ilişkili kelime resimlere dikkat ettiklerinde, bu bilgileri daha önceki bilgileriyle harmanlayıp zihinsel sunumlar oluşturduklarında bilişsel işlem gerçekleşir ve anlamlı öğrenme oluşur fikrini işlemektedir. Anlamlı öğrenmedeki aktif öğrenme sonuçlarının dönütleri problem çözme transferini desteklemektedir (Mayer, 2003, s.129).

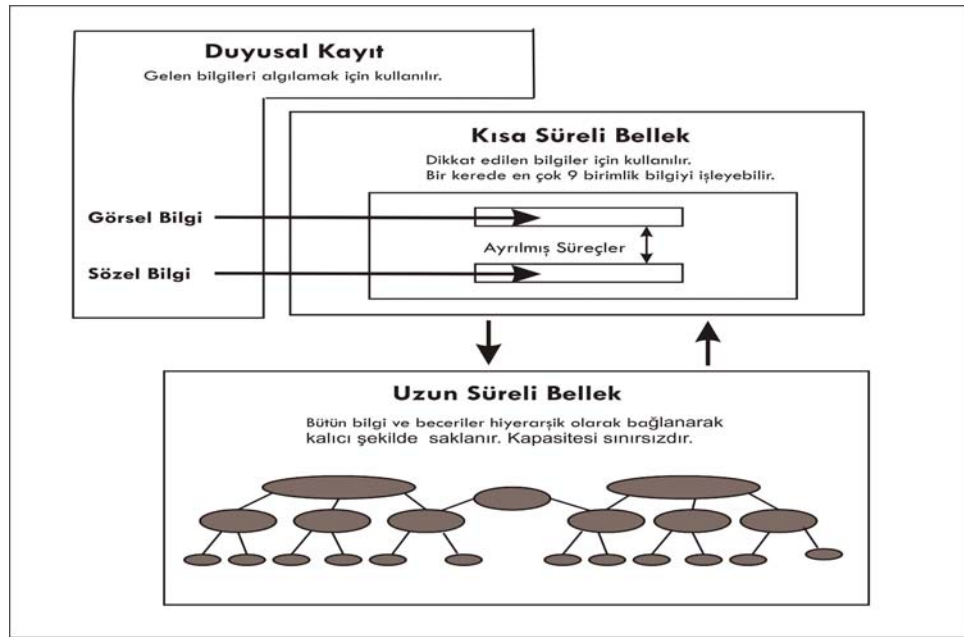
Aktif öğrenme, öğrenenin gelen bilgileri bilişsel süreçlerinden geçirmesiyle oluşmaktadır. Aktif bilişsel süreçlerin çıktısı, anlamlı zihinsel sunumlar olarak gösterilmekte ve aktif öğrenmeler, model oluşturma süreçleri olarak gözlenmektedir. Bu noktada, sunulan materyale ait ana hatlar ve bunlar arasında zihinde meydana gelen ilişkiler (bağlantılar) zihinsel model ya da bilgi yapısı olarak ifade edilmektedir. Mayer (2001), tutarlı zihinsel yapıları oluşturmada kullanılabilecek beş farklı yoldan söz etmektedir. Bunlar, süreç, karşılaştırma, genelleme, listeleme ve sınıflama yollarıdır. Öğrenenler, bunları kullanarak bilgileri yapılandırır ve sürece aktif olarak katılmış olur (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, s.13). Aktif öğrenme için gerekli işlemler; uygun materyal seçimi, seçilen materyalin organize edilmesi ve daha önceki öğrenmeleri bu materyalle bütünleştirilmesidir (Kiili, 2006, s.23). Aktif işleme öngörüsü ise pek çok bilişsel teoriye merkez oluşturur ve genel olarak Wittrock (1989) tarafından açıklanmıştır (Westelinck vd., 2005, s.557).

2.2.3.4. Sınırlı Kapasite

Mayer (2001), kuramında insanın kısa süreli belleğinin (dolayısıyla bilgiyi işleyen kanalların) bir defada sınırlı miktarda veriyi işleyebileceği sayılısından hareket etmektedir. Bu sayılısını da Baddeley'in kısa süreli (işleyen) bellek kavramı, Chandler ve Sweller'in bilişsel yük kuramlarıyla desteklemektedir. Sınırlı kapasite

ve bilişsel yük, kısa süreli bellekle ilişkilendirilmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, s.12). Sınırlı kapasite fikrinde her bilgi işleme kanalının bilgi işleme kapasitesi oldukça sınırlıdır fikri işlenir (Mayer, 2003, s.129). Söz konusu bilgi işleme süreci Şekil 3’de verilmiştir. Kısa süreli bellek, zaman ve saklayabildiği veriler bakımından sınırlıdır. Bu noktada materyalin sahip olduğu bilişsel yük önem kazanmaktadır. Bilişsel yük, kısa süreli bellekte bir kerede gerçekleşen zihinsel etkinlikler bütünüdür. Bilişsel yükü etkileyen en önemli faktör, dikkat gerektiren nesnelere (birimlerin) sayısıdır. Kısa süreli bellekteki bilginin birim olarak miktarını artırmak için bilgileri gruplama, işlemsel bilgilerin otomasyonunu sağlama, sürekli tekrar yapma yollarını kullanmak gerekmektedir.

Şekil 3
Bilgi İşleme Süreci



(Cooper'dan aktaran Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, s.13).

Sözü edilen bu yolların yanı sıra tasarımcıların da bilişsel yük konusunda dikkate almaları gereken noktalar vardır. Bununla ilgili olarak, Chandler ve Sweller öğretim materyali tasarımında dikkate alınması gereken üç farklı yükten söz etmektedir. Bunlar, kendine özgü bilişsel yük, ilgili bilişsel yük ve konu dışı bilişsel yüküdür.

Kendine özgü yük konunun kendine özgü ve öğretim tasarımcıları tarafından kontrol altına alınamayacak bilişsel yük, ilgili yük, şemaların otomasyonu ve yapısıyla ilgili süreçlere ait ve öğretim tasarımcıları tarafından manipüle edilebilen bilişsel yük, konu dışı yük, öğretim tasarımcılarının tasarım sırasında engelleyebileceği öğrenilecek konu ile ilgisi olmayan bilişsel yük olarak açıklanmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, s.12).

2.2.3.5. Bilişsel Yükleme Kuramı

Öğretim ortamında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan tüm bilişsel işlerle çalışan belleğin ilgilendiği ve kapasite açısından sınırlılıklarının olduğu öne sürülmektedir. Bilişsel yük kuramı da benzer şekilde, belli bir öğretim esnasında öğrencinin çalışan bellek kapasitesini zorlamanın ve bunun sonucunda bilişsel açıdan öğrenci üzerinde aşırı yüke neden olmanın öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediğini savunmaktadır (Kablan, 2008). Bilişsel yükleme kuramı Sydney'deki New South Wales Üniversitesinde Sweller ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel yük kuramı, temel olarak öğrenmenin başlamasından önce eşzamanlı işlenmesi gereken bilginin miktarı ve etkileşimi nedeniyle ortaya çıkan karmaşık bilişsel görevlerin öğrenilmesi ile ilgilenmekte ve bilişsel süreçler üzerinde durmaktadır (Kılıç, 2006, s.38).

Bu kuramın ana fikri öğretimi düzenleyenlerin öğrenimde işleyen hafızayı yüklemelerinin ana görevleri olması gerektiğidir. Öğrencilerin elinde bulunan kavramsal kaynaklar öğretim materyalinin konu dışı özellikleri yerine bizzat öğrenim işleminin kendisine yönlendirilmelidir. Bilişsel yük kuramı bireylerin, sınırlı olan bilgi işleme kapasitelerini etkili kullanmalarını sağlayacak etkili öğretim yöntemleri geliştirme ile ilgilenmektedir. Bilişsel yük kuramı, uzun süreli bellekle etkileşim içinde olan görsel ve işitsel bilgilerin işlenmesini sağlayan, birbirinden kısmen bağımsız iki kanaldan oluşan sınırlı olan çalışma belleğini içeren bilişsel mimariyi temel almaktadır. Bilişsel yük kuramının amacı, yeni öğretim yöntemleri geliştirerek, çalışma belleğinin kapasitesinin, etkili şekilde kullanılmasını sağlamak olduğundan, öğretim tasarımı sürecinde odaklandığı nokta, çalışma belleği ve bu belleğin

sınırlılıklarıdır. Bilişsel yük kuramı, öğrenme için uygun olan etkinlikler yolu ile bilişsel kaynakların yönlendirilmesini sağlayabilen etkili öğretim materyalleri ile öğrenmenin kolaylaşacağını vurgulamaktadır. Örneğin; öğrenme için birbiri ile bütünleşmiş kaynağa ihtiyaç duyulurken, bu bilgiler birbirinden ayrı metin ve grafik şeklinde sunulduğunda öğrenme süreci etkili olmamaktadır. Bu şekilde bölünmüş kaynaklarla sunulan bilgi bilişsel yükün artmasına neden olmaktadır.

Bilişsel yük kuramının merkezinde, “öğretimi tasarlarken çalışan bellek yapısı ve sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalı ve çalışan bellek kapasitesi en verimli şekilde kullanılmalı” görüşü yer almaktadır (Kablan, 2008). Bilişsel yük kuramına göre, çalışma belleğinin sınırlı olan kapasitesi, yapısı, görsel ve işitsel olmak üzere ayrılan iki algı kanalı öğretim ortamlarını tasarlarken göz önünde bulundurulmalıdır. Önemli olan bu kapasiteyi göz önünde bulundurarak bilgilerin sunulması ve uzun süreli bellekte zihinsel yapıların oluşmasına imkân tanınmasıdır. Öğrenilenlerin uzun süreli belleğe aktarılabilmesi için de görsel ve işitsel algı kanallarındaki tıkanıklığı ve aşırı bilişsel yüklenmeyi ortadan kaldırmak gerekmektedir (Kılıç, 2006, s.4).

Geleneksel öğretim ortamlarındaki görevler ile bilişsel yük kuramına göre hazırlanan görevler karşılaştırıldığında, bilişsel yük kuramına göre hazırlanan görevler, daha kısa sürede tamamlandığı, daha az zihinsel çaba gerektirdiği, daha iyi öğrenme sağladığı ve öğrencilerin transfer düzeylerini artırdığı için daha etkili olarak bulunmuştur. Öğrenme sürecinde, bilişsel yük ve görev zorluğu arasında pozitif ve anlamlı ilişkinin olması, öğrenmenin ve transferin gerçekleştirilebilmesi için bilişsel yükün öğrenme ortamlarında kontrol edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Kılıç, 2006, s.6).

Sweller ve arkadaşları bilişsel yüklemenin üç değişik kaynağının tanımını gerçekleştirmişlerdir. Bilişsel yükleme materyalin yapılışından meydana gelen sebeplerden, materyalin sunum biçiminden ve şema oluştururken harcanan enerjiden kaynaklanan sorunlardan etkilenebilir. İçten gelen yükleme, öğrenme materyalinin konusunu veya konunun doğasını tanımlayabilir. Eğer öğrenme materyali sınırsız

sayıda elementin bir araya getirilmesiyle oluşmuşsa, içten gelen bilişsel yüklemeye oldukça fazladır. Tam tersine, materyal çok basitse ve elementler arasında sadece birkaç tane bağ bulunuyorsa, içten gelen yüklemeler oldukça azdır. Bilişsel yüklemeye teorisine göre, öğretim tasarımı içten gelen bilişsel yüklemeleri değiştirmez (Kiili, 2006, s.24). Sweller ve arkadaşları da sunum formatından kaynaklanan gereksiz bilişsel yüklemeleri “ aşırı yüklemeye” olarak adlandırmışlardır (Tabbers vd., 2000, s.1). Çoklu ortam öğrenme materyallerinin temel sorunu öğrencinin işleyen hafıza kapasitesinin uygun olmayan sunumlar yoluyla aşırı yüklenmesidir.

Çoklu ortam tasarımcıları için en önemli sorun aşırı yüklemeye ve ilgili yüklemelerden kaynaklanan sorunların çözümlerini bulmaktır. Aşırı bilişsel yüklemeye gereksiz bilişsel yüklerin yüklenmesi durumudur ve öğretim tasarımından kaynaklanmaktadır. Eğer öğrenme materyalinin tasarımı yetersiz kalmışsa, aşırı yüklemeye yüksektir çünkü öğrenciler birbirleriyle ilişkisi olmayan bilgileri işlemekle meşgul olurlar. Kirschner’e göre (2002) öğrencilerin uygun bilişsel işlemleri gerçekleştirmek için daha fazla cesaretlendirilmesi yaklaşımı eğer öğretim tasarımı sadece işleyen hafızanın sınırları içinde gerçekleşiyorsa elde edilebilir. Eğer öğrenenin bilişsel sistemi aşırı yüklenmişse, öğrenmeye negatif bir etkisi olur (Akt: Kiili, 2006, s.24).

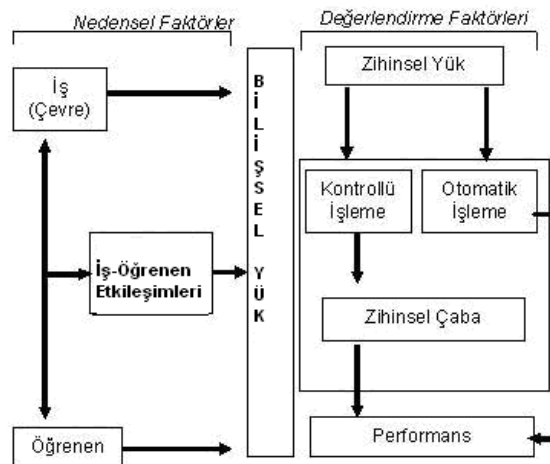
Sınırsız uzun süreli belleğe karşı çalışan bellek organize etme, yapılandırma, karşılaştırma ya da kayıt etme işlemleri esnasında bilgiyi hafızada tutma açısından bir anda en fazla sekiz parça ya da öğeyle ilgilenebilmektedir. Bu nedenle öğretim ortamında aşırı bilişsel yüke neden olan faktörlerin azaltılmasına yönelik teknikler geliştirilmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretime ek yarar sağlamayan fazladan bilgilerin, öğrencinin öğrenme işini zorlaştıran öğretim yaşantılarının ya da ilginç ancak öğrenmeye katkı sağlamayan resim, hikâye ve metin kullanımının öğretim ortamında gereksiz olarak nitelendirilen bilişsel yüke neden olduğu vurgulanmaktadır (Kablan, 2008).

Sweller ve arkadaşları çalışmalarında sözel ve görsel bilgilerin bir arada verilmesiyle dikkat dağınıklığının azaltıldığını ve daha iyi öğrenme sonuçları elde

edildiğini bulmuşlardır. Metnin ilişkili olduğu bir resmi metne yerleştirerek, işleyen hafızada bilginin kalış süresi azaltılmış ve daha az yükleme sonucu elde edilmiştir. Sweller ve arkadaşları (1998) bu durumu “dikkat dağınıklığı etkisi” olarak adlandırmışlardır (Akt: Tabbers vd., 2000). Metni resmin içine yerleştirmek yerine, Kalyuga, Chandler ve Sweller (1999) renk kodlaması kullanarak metnin resimle alakalı bölümlerinin birbirleriyle bağlantılı olmasını istemişlerdir. Bu yolla gereksiz görsel araştırmaları engellemişler ve bilişsel yüklemeyi daha aza indirmişlerdir (Tabbers vd., 2000, s.1).

Mayer ve Moreno (1998), Mousavi, Low ve Sweller (1995) ve Tindall-Ford, Chandler ve Sweller’in (1997) çalışmaları aşırı yüklemeyi azaltacak alternatif bir yol göstermiştir. Bu araştırmacılar Baddalay’ın işleyen hafıza modeline atıfta bulunarak sonuçlarını açıklamışlardır. Bu modelde işleyen hafızanın biri görsel diğeri de işitsel bilgiler için iki bağlı alt sistemi vardır. Bilgiyi bu iki yolla sunmak kullanılabilir işleyen hafıza kaynaklarını artırır ve öğretim formatından kaynaklanan aşırı yüklemeyi azaltmaktadır. Bu durum da “şekil etkisi” olarak adlandırılır (Tabbers vd., 2000, s.2). Bilişsel yük yapısı ile ilgili olan faktörler nedensel ve değerlendirme olmak üzere iki temel başlık altında açıklanmaktadır. Şekil 4’de bu faktörlerin genel yapısı açıklanmaktadır.

Şekil 4
Bilişsel Yük Değişkenleri



(Paas ve van Merriënboer’den aktaran Kablan, 2008).

Nedensel Faktörler: Nedensel faktörler öğrenme işini, öğrenci özelliklerini ve iş ile öğrenci özelliklerinin etkileşimini içermektedir. Öğrenme işi olarak adlandırılan boyutta, yapılması gereken işin zorluk ya da kolaylık derecesi, ne kadar sürede tamamlanması gerektiği ya da kapsadığı öğrenme içeriğinin miktarı gibi bilişsel yük düzeyine etki eden unsurlar bulunmaktadır. Bilişsel yük ile ilişkilendirilen diğer boyut öğrenci özellikleri olup, yaşanan deneyimlerle hemen değişmesi mümkün olmayan unsurları içermektedir. Bireyin bilişsel kapasitesi, bilişsel stili ve önceki öğrenmeleri kişisel özelliklerine örnek verilebilir. Sözü edilen iş ve öğrenci özelliklerinin etkileşimi sonucunda öğrenci üzerinde aşırı bir biçimde hem yetersiz hem de gereğinden fazla yük oluşumunun öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Kablan, 2008). Çalışma belleği aşırı bilişsel yüklendiğinde beklenen öğrenme gerçekleşmeyecektir. Bu nedenle araştırmacıların resim, grafik ve animasyonları nasıl kullanmaları gerektiğini bilişsel yük kuramını göz önünde bulundurarak incelemeleri, öğrenme süreçlerinin etkili ve verimli olabilmesi için önem taşımaktadır (Kılıç, 2006, s.39). Belli bir öğretim durumunda nedensel faktörlere dayalı olarak öğrencinin bilişsel sisteminde ne kadar bilişsel yük oluştuğunun ölçülebilmesi için değerlendirme faktörlerine başvurulmaktadır.

Değerlendirme Faktörleri: Şekil 4’de görüldüğü gibi daha önce sözü edilen nedensel faktörlerin öğrenci üzerinde bilişsel yüke neden olduğu savunulmakta ve öğrenci açısından bu durum zihinsel yük, zihinsel çaba ve performans kavramlarıyla açıklanmaktadır. Öğrencinin öğrenme esnasında problem çözme, grafik yorumlama, kavram öğrenme gibi değişik işlerle uğraşırken kendi bilişsel sisteminde oluşan baskı zihinsel yük olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel yüke maruz kalan öğrencinin belirli bir iş için bilişsel kapasitesini kullanarak sarf ettiği emek ise zihinsel çaba olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin harcayabileceği zihinsel çaba miktarı kendi bilişsel kapasitesiyle sınırlıdır. Bilişsel yükün iş merkezli boyutunu zihinsel yük, öğrenci merkezli boyutunu ise zihinsel çaba oluşturmaktadır. Diğer taraftan öğrenci, zihinsel yüke maruz kaldığında bilişsel kapasitesinin bir kısmını ya da tamamını zihinsel çaba olarak harcamakta ve bunun sonucunda ulaştığı öğrenme düzeyi ise onun performans miktarını göstermektedir (Kablan, 2008).

2.2.3.6. Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuram

Mayer, öğrenmenin oluşması ve kalıcı öğrenmeler sağlanması için farklı yaklaşımları içinde barındıran bütünsel bir öğrenme modeli ortaya koymuştur. Mayer bu teorisinde öğrenenin çoklu ortam materyalini kullanarak nasıl zihinsel sunumlar meydana getirdiğini çok iyi açıklamaktadır. Bu aşamadaki en önemli adım hem görsel hem de sözel bilgilerin bir arada harmanlanmasıdır (Tabbers vd., 2000, s.1).

Mayer, Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuramı üç farklı bilişsel kurama (ikili kodlama, sınırlı kapasite ve aktif işlemci) dayandırmaktadır. Teoride bu bilgileri işleyen insanlar üzerinde üç ana varsayım yapılmıştır. Bu model daha önce yapılan üç temel varsayım üzerine dayanmaktadır:

- 1) Görsel ve işitsel bilgiler birbirinden ayrı kanallar vasıtasıyla işlenir.
- 2) Her bilgi işleme kanalı ise bilgi işleme özellikleri bakımından sınırlıdır.
- 3) Bilgileri bu kanallarda işleme uygun zihinsel sunumlar yapması için tasarlanan aktif ve kavramsal bir kanaldır (Doolittle, 2008).

Tablo 1
Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuramın Üç Varsayımı

Kuram	Tanım	Kuramın Temsilcileri
İkili Kanal	İnsanlar görsel ve işitsel bilgileri işlemek için iki ayrı kanalı kullanırlar.	Paivio, 1986; Baddeley, 1992
Sınırlı Kapasite	İnsanlar aynı anda her bir kanalda sınırlı miktardaki bilgiyi işleyebilirler.	Baddeley, 1992; Chandler ve Sweller, 1991
Aktif İşlemci	İnsanlar, dışarıdan gelen bilgileri algılayıp, bunların arasından anlamlı olanları seçip organize eden ve bu bilgileri var olan bilgileriyle kaynaştırabilen aktif öğrenenlerdir.	Mayer 1999; Wittrock, 1989

(Mayer, 2001, s.44).

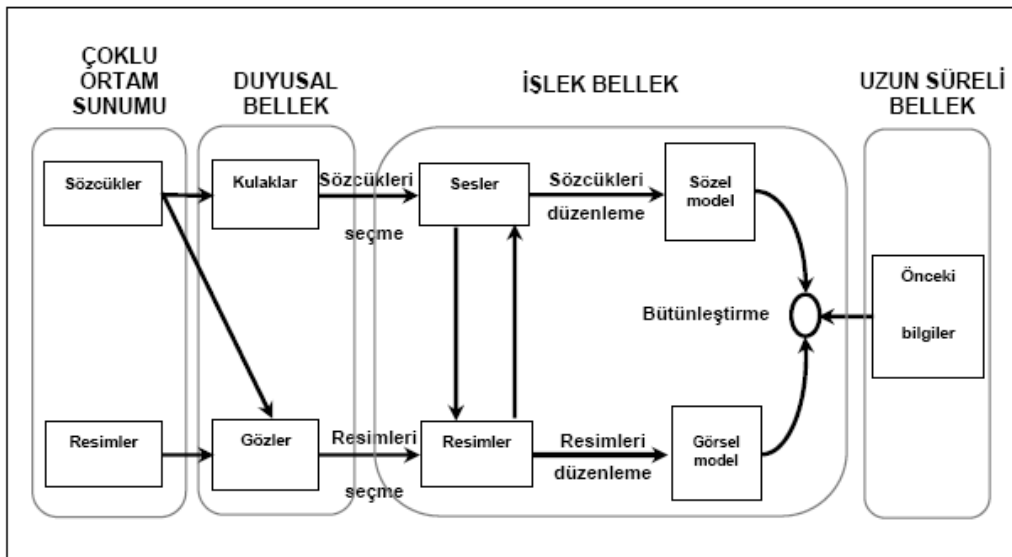
Çoklu ortamda öğrenmede bilişsel kuramın ilk varsayımı olan ikili kanal, iki ayrı kanalın aynı bilgiyi işlemek için kullanılmasıdır. İkili kanal, bilgi işleme süreçlerinde görsel ve sözel iki ayrı algı kanalı bulunduğu anlamına gelmektedir.

İşitsel/sözel kanalda, işitsel ve sözel olarak gelen bilgiler işlenmekte ve görsel kanalda ise görsel ve resimsel bilgiler işlenmektedir. Hem görsel hem de sözel modellerin yapılandırılması uzun süreli bellekte bulunan daha önce öğrenilmiş bilgilerden kaynaklanmaktadır. Her ikisi de belirli bir yapıya entegre edilerek uzun süreli bellekte depolanır (Westelinc vd., 2005, s.557). Mayer bu ikili kanal varsayımını Paivio'nun ikili kodlama teorisiyle ve Baddaley'in (1992) işleyen hafıza modeli ile ilişkilendirmiştir (Doolittle, 2008). Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuramın temel varsayımlarından olan Paivio'nun İkili Kodlama Kuramı ve Baddeley'in Çalışma Belleği kuramı alt sistemleri aynı şekilde ele almamaktadırlar. İkili Kodlama Kuramı bilginin sunulma şekli üzerinde durmakta ve sözel materyallerin (yazılı ya da sözlü metin) sözel kanalda; görsel materyallerin (resimler, grafikler vb.) ise görsel kanalda işlendiğini belirterek görsel ve sözel materyallerin birlikte sunulmasının öğrenme üzerinde daha etkili olduğunu belirtmektedir. Baddeley'in Çalışma Belleği Modeli ile Pavio'nun İkili Kodlama Kuramı arasındaki fark, ikili kodlama kuramında metnin yazılı ve sözlü olarak sunulmasında bir fark olmadığı düşünülerek sözel materyal olarak algılanması; Baddeley'in yaklaşımına göre ise yazılı metinlerin görsel olarak, metinlerin seslendirilmesi yani anlatımların ise sözel olarak algılanmasıdır. İkili Kodlama Kuramı görsel ve sözel bilgilerin birlikte sunulması gerektiğini vurgularken Bilişsel Yük Kuramı, bunu kabul etmekle birlikte bunların en iyi nasıl bütünleştirilebileceği üzerinde durmaktadır (Kılıç, 2006, s.42).

Çoklu ortamda öğrenmede bilişsel kuramın ikinci varsayımı sınırlı kapasite durumudur. Sınırlı kapasite ile bireylerin her kanalda eş zamanlı olarak bilgi işlemesini sınırlı olacağından bahsedilmektedir. (Westelinc vd., 2005, s.557). Çoklu ortamda öğrenmede bilişsel kuram, “görsel ve işitsel işlemler için ikili kanallar içeren işleyen hafızada her kanal sınırlı kapasitede bilgi işler ve aktif öğrenme birçok bilişsel işlemin bu kanallarda işlenmesi sonucu olarak oluşmaktadır” tezini savunmaktadır (Kiili, 2006, s.23). Sınırlı kapasite, aynı anda görsel ve sözel kanalların ayrı ayrı işleyebileceği bilginin sınırlı olması anlamına gelmektedir.

Çoklu ortamda öğrenmede bilişsel kuramın üçüncü varsayımı bütün girdilerin işlenmesi üzerine yoğunlaşan aktif işleme öngörüsüdür. Bu öngörüde öğrenci bilgi işlemeye ve uygun zihinsel modeller oluşturmaya aktif olarak dahil edilir. En tipik bilişsel işlemler seçme, organize etme, ve entegre etmedir (Westelinck vd., 2005, s.557). Aktif işlemci anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan görsel ve sözel kanaldaki bilgi işleme sürecinin önemini vurgulamaktadır (Kılıç, 2006, s.42).

Şekil 5
Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuram



(Mayer, 2001, s.44).

Şekil 5’de Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuramın şematik yapısı görülmektedir. Bu şemaya göre, üst kısım sözlü kanalları alt kısım ise görsel kanalları göstermektedir. Soldaki kutucuklar çoklu ortam iletilişinin sunuş yollarını yani anlatım yoluyla sunulan kelimeleri ve animasyon yoluyla sunulan resimleri göstermektedir. Bilişsel olarak aktif bir öğrenci uygun anlatım oranlarına dikkat eder ve bu kelimeleri sözel hafızasında tutar. Yine benzer şekilde animasyon oranlarına dikkat eder, bu bilgileri görsel hafızasında tutar. Daha sonra, bilişsel olarak aktif bir öğrenci mantıklı olarak bu bilgiler arasında bağlantı kurar ve bu bilgileri bir sebep-sonuç ilişkisi içinde organize eder. Benzer şekilde kullanıcı görsel bilgileri etki-tepki ilişkisine göre mantıklı olarak organize eder. Son olarak, bilişsel olarak aktif bir öğrenci daha önceki bilgilerine dayanarak görsel ve sözel zihinsel modellere göre bu

bilgilerin arasında bağlantıları kurar. Bu arada bu bilgilerin birbiri ardına verilmekten ziyade tekrarlanarak verildiği unutulmamalıdır (Mayer ve Moreno, 2002, s.113).

Mayer, Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuramın üç varsayımı ile tutarlı olarak, bilgi-işleme sürecinde üç önemli bilişsel işlev üzerine odaklandığını belirtmektedir. Birinci işleve göre yazılı kelimeler görsel kanallarda işlemek için görsel sunumlara dönüştürülebilir veya illüstrasyonlar görsel sunulara dönüştürülerek sözel kanallarda kullanılabilir. Bu işleve seçme işlemi adı verilmektedir. Seçme işlemi öğrencinin öğrenme esnasında uygun bilgileri öğrenme materyalinden seçmesiyle oluşur. İlk önce, öğrenci konuyla ilgili görsel ve sözlü bilgileri seçer ve görüntü veya metin gibi öğelere çevirir.

İkinci işlev, sözel ve görsel materyaller için uygun zihinsel yapıyı oluşturmaktır. Bu işlem organize etmek olarak adlandırılmaktadır. Bilgileri organize etme işlevi, çoklu ortam sunumlarındaki sözcükler, sesler, resimlerin ve animasyonların organize edilmesi ile ilgilidir. Öğrenci etki-tepki zinciri içerisinde bu organize ettiği bilgiler arasında zihinsel bağlar kurar. Kintsch bu etkinlikten, sunulan bilgiden bir durum modeli inşa etme olarak bahsetmektedir. Bu işlev, çalışan bellekte yer almaktadır. Bu işlevde öğrenenin, sunulan içerikle ilgili neden-sonuç ilişkilerini anlamlandırması önemlidir.

Üçüncü işlev olarak da öğrenci aralarında bağ kurduğu bu bilgileri görsel ve sözlü bilgileri birbirleriyle bütünleştirir. Bu bütünleştirme işlemi eş zamanlı olarak görsel bilgileri görsel işleyen hafızada, sözlü bilgileri ise sözlü işleyen hafızada aynı anda işlendiğinde başarılı olur. Çünkü sözlü ve görsel sunumlar kavramsal kaynaklara gereksinim duymaktadır ve bu amaçla öğrencinin kavramsal sistemler için kapasitesi de çok önemlidir. Burada dikkat edilmesi gereken noktalar içeriğin sunumu resimlerle yapılıyorsa konuyla ilgili resim ve açıklamalar aynı sayfada bulunmalı, animasyonlarla yapılıyorsa konuyla ilgili animasyonda açıklamalara yer verilmelidir.

Seçme, organize etme ve bütünleştirme işlemleri katı çizgisel sırayla oluşmaz, tekrarlar sonucu oluşur. Öğrenme dönütü yapılandırıldığında, daha sonraki

öğrenmeler için uzun süreli bellekte depolanır. Aktif öğrenme oluştuğunda ise uzun süreli bellekte öğrencinin problem çözme becerilerine olanak tanıyacak şekilde indekslenir (Mayer, 2003, s.130).

Seçme, organize etme ve bütünleştirme işlemlerinin ardından çalışan bellekte yapılandırılan zihinsel simgeler sürekli olarak uzun süreli bellekte tutulması için kodlanır (Sezgin, 2002, s.26). Anlamli öğrenme bu görsel ve sözel bilgilerin daha önceki öğrenmelere entegre edilmesiyle elde edilebilir (Kiili, 2006, s.24).

Çoklu ortamlardaki bilgi organizasyonu insan hafızasındaki bilgi organizasyonu ile benzerlik göstermektedir. Goldsmith ve arkadaşlarına (1991) göre öğrenme, zihindeki bilgi yapısının yeniden organizasyonu ile yani, zihindeki bilgilere yenilerinin eklenmesi, böylelikle var olan bilgilerin yeniden yapılandırılması ve bilgiler arasındaki ilişkilerin yeniden düzenlenmesi ile gerçekleşmektedir (Akt: Yeniad, 2006, s.60).

Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuram, beş basamakta etkinleştirilebilir:

- a) Sözel olarak çalışan hafızadaki işlem için uygun kelimelerin seçimi
- b) Görsel çalışan hafıza için uygun görüntü seçimi,
- c) Seçilen kelimeleri sözel hafıza modeliyle organize etmek,
- d) Seçilen görüntüleri görsel hafıza modeliyle organize etmek,
- e) Daha önceki bilgilere dayanarak görsel ve sözel sunumları harmanlamak (Doolittle, 2008).

Anlamli öğrenmenin oluşması için öğrenci bu kavramsal/bilişsel işlemleri gerçekleştirmelidir. Tüm bu kavramsal/bilişsel aktiviteler, özellikle görsel ve sözel sunumlar arasında bağlantılar kurmak, öğrencinin hafızasında görsel ve sözel sunumlarla ilgili durumların aynı anda oluşmasıyla ilgilidir (Mayer ve Moreno, 2002, s.113).

Bu kurama göre bilgisayar tabanlı bir öğrenmede, dışsal sunumlar konuşulan kelimeler (işitsel olarak alınanlar) ve animasyonları (görsel olarak alınanları) içermektedir. Öğrenci uygun ses ve görüntüleri daha sonra işlemek için seçebilir.

Ayrıca öğrenci konuşulan kelimeleri daha sonra işlemek için sözel sunumlara dönüştürürken, animasyonları görsel sunumlara dönüştürerek daha sonra görsel kanallarda işleyebilir. Kitap tabanlı çevrelerde ise dışsal sunumlar görsel yoldan alınan yazılı kelime ve illüstrasyonları kapsar. Öğrenci uygun gördüğü görüntüyü daha sonra işlemek için seçebilir (Mayer, 2003, s.129).

Mayer'in Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Kuramına göre etkili bir çoklu öğrenme ortamını tasarlamada yol gösterici yedi ilke bulunmaktadır. Bunlar, çoklu ortam ilkesi, uzamsal yakınlık ilkesi, zamansal yakınlık ilkesi, tutarlılık ilkesi, sıraya koyma ilkesi, gereksizlik ilkesi, bireysel farklılıklar ilkesidir.

1. Çoklu ortam ilkesi (Multiple representation/multimedia principle): Bir ifadeyi hem sözcüklerle hem de resimlerle açıklamak yalnızca sözcüklerle açıklamaktan iyidir. Örneğin; bir bisiklet lastiği pompasının çalıştığını gösteren bir canlandırmayı izlerken aynı zamanda konuyla ilgili açıklamaları dinleyen öğrenciler, yalnızca aynı anlatımı dinleyen öğrencilere oranla problem çözme ve transfer sorularına % 50 daha fazla yararlı çözümler üretmişlerdir (Mayer ve Moreno, 2008, s.2). Kodlamada birden fazla kanalın kullanılması öğrenmede etkililiği artırmaktadır. Çoklu ortam etkisi öğrencilerin kelime ve resimlerin birlikte sunulmasının sadece kelimelerin sunulmasına göre daha iyi öğrenecekleri konusundaki bulgulara işaret etmektedir (Westelinck vd., 2005, s.557).

2. Uzamsal yakınlık ilkesi (Spatial contiguity principle): Uzamsal yakınlık ilkesi, birbiriyle ilgili veya birbirine karşılık gelen sözcük ve resimlerin ekranda veya sayfada yakın sunulduğunda öğrenmenin daha etkili olacağına işaret eder. Resmin altında ilgili metnin/altyazının verilmesi yeterlidir. Açıklayıcı yazının resmin veya şeklin içinde/üzerinde verilmesi daha da etkilidir. Örneğin; problem çözümünde transfer sorularına yararlı çözümler üretme deneyinde, bir grup öğrenci hemen yanında altyazılı açıklayıcı resimlerin yerleştirildiği, bisiklet pompasının nasıl çalıştığını anlatan bir metin okumuştur. Diğer grup açıklayıcı resimlerin ayrı sayfalarda sunulduğu aynı metni okumuştur. Birinci grup ikinci gruba oranla % 75 daha başarılı bulunmuştur (Mayer ve Moreno, 2008, s.3). Diğer bir sunum metodu

birbirleriyle alakalı metin ve illüstrasyonları aynı sayfada veya ekranda nasıl sunabileceğimiz konusıyla ilgilenmektedir. Uzamsal yakınlık etkisi, birbirleriyle ilişkili metin ve resimlerin birbirine yakın sunulmasının öğrenmeyi daha iyi etkilemesi durumudur (Mayer, 2003, s.133).

Birbiriyle ilgili resim ve kelimeler birbirine çok yakın sunulursa, öğrencilerin bu resim ve kelimeleri hafızaya aynı anda almaları muhtemeldir. Bu durum görsel ve sözel modellerin geliştirilmesi işlemini aktif öğrenmenin vazgeçilemez bir unsuru olarak anlamamızı sağlar. Aynı zamanda dışsal sunumların (metin ve illüstrasyonlar) hemen alındığı anda içsel sunumlara (sözel ve görsel modeller) çevrilmediği de unutulmamalıdır. Bu çevirme işlemi içsel kavramsal/bilişsel işleme, seçme ve organize etme gibi işleyen hafızanın konularına bağlıdır (Mayer, 2003, s.134).

Çoklu ortam öğrenmelerinde bilgi elementleri birbirlerine ne kadar çok atıfta bulunurlarsa, öğrenciler de değişik bilgi kaynakları arasında dikkatlerini o kadar toplayabilirler. Gereksiz görsel araştırmalar engellenirse ve bu elementleri sunuş zamanları kısaltılırsa işleyen hafıza kaynakları daha etkili bir şekilde kullanılabilir (Tabbers, 2002, s.11).

3. Zamansal yakınlık ilkesi (Temporal contiguity principle): Zamansal yakınlık ilkesi, birbiriyle ilgili veya birbirine karşılık gelen sözcük ve resimlerin ardışık olarak değil, eşzamanlı olarak sunulduğunda öğrenmenin olumlu olarak etkileneceğine işaret etmektedir. Örneğin; problem çözme ve transfer sorularına işlevsel çözümler üretmede, bisiklet pompasının nasıl çalıştığını dinlerken aynı zamanda ilgili canlandırmayı izleyen öğrenciler, canlandırmayı sözlü anlatım sonrasında veya öncesinde izleyen öğrencilerden % 50 daha başarılı bulunmuşlardır. Görüldüğü gibi, araştırma sonuçları kuramla tutarlıdır. Birbirine karşılık gelen sözcük ve resimlerin çalışan bellek içinde aynı zamanda yer almaları, sistemler arası bağların kurulmasını destekler. Metni ve resmi sıralı göstermek yerine eş zamanlı olarak göstermek problem çözme becerisini de geliştirir (Mayer, 2001, s.105).

4. Tutarlılık ilkesi (Coherence principle): Tutarlılık etkisi, öğrencilerin çoklu ortam öğrenme ortamlarından gereksiz materyaller çıkartıldığında çoklu ortam

öğrenmelerinin daha iyi olacağını öngörür. Çoklu ortam öğretim materyaline konu dışı kelimeler, resimler, sesler dahil edilmediğinde öğrenci daha iyi öğrenmektedir. Çoklu ortam sunuları açık ve öznlü olmalıdır. İlgiyi artırmak veya benzeri amaçlarla, konu ile ilgili olmayan eklemeler öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Mayer ve Moreno, 2008, s.4-5).

5. Kanal ilkesi (Modality principle): Canlandırmanın sözlü anlatımla desteklendiği durumlar, canlandırmanın yazılı metinle desteklendiği durumlardan daha etkilidir. Dolayısıyla canlandırmayla birlikte yazılı sunumlardan kaçınılmalı, sözlü anlatım tercih edilmelidir. Şimşeğin oluşumunu gösteren canlandırmayı sesli olarak izleyen öğrenci grubu, canlandırmayı destekleyen açıklamaların yazılı olarak verildiği gruba oranla problem çözme ve transfer testinde % 50 daha başarılı olmuşlardır. Sweller ve diğerlerinin dikkatin bölünmesi etkisi olarak adlandırdıkları (açıklamaların -görsel formda- yazılı metin yerine, -işitsel formda- sözlü anlatımla verilmesini öneren) bu ilke (Mayer ve Moreno, 2008, s.4), Çoklu Ortamda Öğrenmede Bilişsel Kuramla tutarlı gözükmektedir. Canlandırma ve bilgisayar ekranındaki yazılı metnin aynı anda verilmesi, görsel bilişsel sistemde aşırı yüklenmeye neden olarak öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Canlandırmanın sözlü açıklamalarla aynı anda verilmesi ise canlandırma görsel bilgi işleme sisteminde işlenirken, sözlü anlatım sözel bilgi işleme sisteminde işlendiği için öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Mayer, 2001, s.137).

Kanal ilkesi, çoklu ortamlara dayalı öğrenmede başarının nasıl artırılacağını en iyi şekilde göstermektedir. Bu ilkeye göre, materyal eş zamanlı olarak görsel ve sözel biçemlerde sunulduğunda, bilginin kazanılması, yalnızca görsel şekillerin kullanıldığı duruma göre daha kolay olmaktadır. Bu etkiye göre öğrenciler, resim ve anlatımı (sözel olarak bilginin sunulması) birlikte aldıklarında, materyali resim ve yazılı metni birlikte alan öğrencilere göre daha iyi kavramaktadırlar. Çünkü ikinci grupta yer alan öğrenciler yalnızca görsel şekli (resim ve ekranda yer alan metinler) kullanırken ilk gruptaki öğrenciler hem görsel (resim) hem de sözel (anlatım) şekilleri kullanmışlardır. Resim ve yazılı metnin birleşimi görsel çalışma belleğinde yüksek bilişsel yüke neden olmaktadır. Bunun nedeni, her iki bilgi türünün de aynı alt sistemde işlenmesidir. Bunun tersine resim ve anlatımın birlikte kullanıldığı

durumda ise görsel çalışma belleğindeki yük azalmaktadır. Bunun nedeni ise görsel ve sözel bilgilerin her birinin kendi alt sistemlerinde işlenmesidir. Bu etki birçok çalışmada, farklı materyaller ve öğrenen grupları kullanılarak incelenmiş ve aynı sonuçlar elde edilmiştir (Kılıç, 2006, s.50).

6. Gereksizlik ilkesi (Redundancy principle): Canlandırmanın sadece sözlü anlatımla desteklendiği durumlar, canlandırmanın aynı anda, sözlü anlatım ve yazılı metinle desteklendiği durumlardan daha etkilidir. Dolayısıyla canlandırmayı güçlendirmek için öncelikle sözlü anlatımı, mümkün değilse yazılı anlatımı tercih etmeli; hem yazılı hem sözlü açıklamayı aynı anda vermekten kaçınmalıdır. Bu ilke önceki iki ilkeyle yakından ilişkili ve onları destekler niteliktedir.

Öğretimsel çoklu ortam iletisi tasarlarken tüm gereksiz bilgilerden kurtulmak gerekmektedir. Çoklu ortam sunumlarındaki tüm gereksiz bilgiler aşırı kavramsal yüklemeye yol açar çünkü öğrencilerin işleyen hafıza kapasitesinin bir kısmını öğrenmeyi etkilemeyecek gereksiz bilgilere kullanır. Bu konuda yapılan pek çok çalışma, çoklu ortam öğretimindeki gereksiz nesnelere çıkarılmasının öğrenmeyi gerçekten daha etkili hale getirdiğini göstermiştir. Bu çalışmalar gereksiz bilgilerin cinsine göre üç başlıkta incelenebilir (Tabbers, 2002, s.10).

İlk olarak, öğrenme için uygun olmayan ama çoklu ortam öğrenmesini eğlenceli kılan bilgiler gereksizdir. Bu bilgiler genellikle öğrenme materyallerini eğlenceli hale getirirler ve öğrencileri motive ederler. Öğrenme materyallerini eğlenceli hale getiren bu detaylar öğrenmeye görüldüğünden daha fazla zarar vermektedir. Öğrenme materyalini metin, görüntü veya video ekleyerek daha eğlenceli hale getirebiliriz veya arka planda eğlendirici müzik verebiliriz ama bütün bunlar öğrencinin performansının düşmesine sebep olur.

İkinci olarak başka bilgi kaynaklarından kolayca alınabilecek bilgileri çoklu ortamda vermek gereksizdir. Pek çok durumda öğretim planlayıcıları bilgiyi çoklu yada geliştirilmiş formlarda vermenin bilgi aktarımını zenginleştirdiği öngörüsünde bulunurlar ama en kötü ihtimalle bilgi sıfırlanabilir. Bu da gereksiz bilgiler hakkında bu kadar araştırma yapılmışken kullanılan yanlış bir önermedir. Bir metni

animasyonla sunmak ya da ekranda resimlerle ve anlatımla sunmak kendi kendine anlaşılabilen bir diyagrama açıklayıcı bir metin yerleştirmek veya bir fen bilimleri metni özetine tüm metni koymak gibi örneklerin hepsinin öğrenme üzerinde olumsuz etkileri vardır.

Üçüncü olarak, öğrencilere hali hazırda tanıdık gelen bilgiyi öğretmek gereksizdir. Öğrenci öğrenme alanında daha çok uzmanlaştıkça çoklu ortam öğrenmelerini anlamak için gerek duyduğu bilgi çok fazla olmayabilir. Kalyuga ve arkadaşları yaptıkları pek çok çalışmada ilk başlarda diyagrama eklenen metnin öğrenme doğrultusunda öğrencilere oldukça yardımcı olduğunu ama daha ileriki aşamalarda sadece diyagram verilen derslere göre öğrencilerin daha kötü performans gösterdiklerini ortaya çıkarmışlardır.

Bu bilgiler ve kanıtlar ışığında çoklu ortam öğretimleri sadece öğrenme işlemine katkıda bulunacak bilgileri sunmalı ve gereksiz bütün bilgilerden arındırılmalıdır. Ayrıca, çoklu ortam öğrenmeleri için önerilen diğer kılavuzlar, derslerde kullanılan metin ve resim gibi bilgilerle gerçekten öğrenmeyi hızlandırıyor ise öğretimde gereklidir. Diğer tüm durumlarda bilgi elementlerinden biri opsiyonel olarak tercih edilebilir (Tabbers, 2002, s.11).

7. Bireysel farklılıklar ilkesi (Individual differences principle): Çoklu ortam etkisi, bölünmüş dikkat etkisi ve birliktelik etkisi bireysel farklılıklara bağlıdır. Mayer ve Galini, Mayer, Steinhoff, Bower ve Mars'ın deneysel çalışmalarında, konuyu az bilen öğrencilerde konuyu daha iyi bilen öğrencilere oranla çoklu ortam etkisi ve birliktelik etkisinin daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Mayer ve Moreno, 2008, s.4). Kişiselleştirme etkisi, öğrencilerin çoklu ortam sunumlarındaki formal metinleri konuşma diline çevirerek öğrendiklerinde daha etkili bir öğrenme gerçekleşir tezini savunmaktadır.

Kişiselleştirilmiş iletiler öğrencilerin konuşma dilinde verildiği için öğrencilerin kabul etmeye çok istekli olacakları konuşma şemalarını geliştirmelerine yardımcı olur (Mayer, 2003, s.135). Mayer'e (1992) göre öğrenci konuyla ilgili bilgileri seçebildiğinde, bu bilgileri bir bütün olarak organize edebildiğinde ve bu

bilgiyi hali hazırdaki bilgisiyle harmanladığında anlamlı bir öğrenme gerçekleşmiş olur. Bu bilgilerin seçimi, organize edilmesi ve harmanlanmasında insandaki idrak etmeye ilişkin işlemlerin gerçekleştiği işleyen ve çalışan bir hafıza çok önemli bir rol oynar (Akt: Tabbers, 2002, s.5). Mayer ve arkadaşları on yılı aşkın bir süre çoklu ortam sunumlarının insan öğrenmeleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu etkiler ve uygun pratik uygulamalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Çoklu Ortam Sunumlarının Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Deneysel Sonuçlar	Pratik Uygulamalar
Çoklu ortam ilkesi: Öğrenciler kelimeleri resimlerle daha iyi öğrenir.	Ekranda gösterilen animasyon, slayt showlar ve anlatım yazılı veya sözlü metin ya da kayan resimler ihtiva etmelidir. Sadece metni ya da işitsel ögeyi vermek metinle birlikte görsel öğeler vermektan daha az etkilidir.
Uzamsal yakınlık ilkesi: Öğrenciler kelimeler ve resimler birbirine yakın sunulduğunda daha iyi öğrenir.	Birbiriyle alakalı metin ve görüntüleri sunarken, metin ya resimlere çok yakın ya da görüntünün içinde olmalıdır. Görüntünün altına metni yerleştirmek etkilidir ama görüntünün içine metni yerleştirmek daha etkilidir.
Zamansal yakınlık ilkesi: Öğrenciler görsel ve sözel bilgileri eş zamanlı aldıkları zaman daha iyi öğrenirler.	Birbiriyle alakalı metin ve resim sunulurken, resim ve metni eş zamanlı sunmak önemlidir.
Tutarlılık etkisi: Konu dışı kelime ve resimlerin sunudan çıkarılması öğrenmeyi hızlandırır.	Çoklu ortam sunumları açık ve anlaşılır sunumlar içermelidir. Öğrencilerin dikkatlerini dağıtan sunumlar öğrenmeyi engeller.
Şekil etkisi: Öğrenciler anlatım ve animasyonla daha iyi öğrenir.	Hem kelime hem de resim içeren çoklu ortam sunumları yazılı metne eşlik eden resimlerden ziyade işitsel ve görsel öğeler kullanılarak sunulmalıdır.
Gereksizlik etkisi: Öğrenciler animasyon ve anlatımla animasyon, anlatım ve on-screen metinlere göre daha iyi öğrenir.	Hem kelime hem de resim içeren çoklu ortam sunumları metni ya yazılı formda ya da işitsel formda vermelidir. Her ikisini de aynı anda vermemelidir.
Bireysel farklılıklar ilkesi: Tasarım etkileri düşük bilgi seviyesindeki öğrencilerde yüksek bilgi seviyesindeki öğrencilere nazaran daha güçlüdür.	Daha önce bahsedilen stratejiler yeni başlayan öğrenciler için daha etkilidir. Öğrencilere yardım etmesi isteniyorsa çoklu ortam sunumları iyi yapılandırılmalıdır.

(Doolittle, 2008).

2.2.4. Çoklu Ortamda Öğretimin Amacı

Çoklu ortam öğreniminin amacı, resim ve kelimeleri birleştirerek öğrencilerin öğrenimine yardımcı olmaktır. Kelimeler ve görüntülerle iyi tasarlanmış çoklu ortam öğretim iletileri tasarlayarak ve öğrencilerin öğrenme yollarını da hesaba katarak öğrencilerin anlamasına yardımcı olmayı amaçlayan çoklu öğrenme ortamları için öncelikle insanların öğrenim yollarına göre çoklu ortam öğretim iletileri tasarlanmalıdır. Çoklu ortam öğretim iletisi anlamlı öğrenimi hızlandırmak için kelime ve resimlerden oluşan sunumlar oluşturmaktır. Bu bağlamda açıklamanın iki yönü vardır: ilki sunumun kelime ve resimleri içermesi, ikincisi sunumun öğrenmeyi hızlandırması. Tanımda iki formata indirgenen çoklu ortam öğretim iletisi yazılı veya konuşulan kelimeleri içerebileceği gibi statik grafikler (illüstrasyon, harita, çizge, ve fotoğraf) ve dinamik grafikler (animasyon ve video) de içerir. Çoklu ortamın daha geniş tanımlarında koku veya dokunma gibi şekiller veya müzik ve ses gibi öğeler de yer alır.

Çoklu ortam öğretim iletisinin amacı öğrenmeyi hızlandırmaktır. Anlamlı öğrenme, öğrenciden sunulan materyali yeni yollarda kullanması istenilen problem çözme transfer testleriyle elde edilebilir.

Araştırmalar göstermiştir ki, öğrenciler iyi tasarlanmış çoklu ortamdan geleneksel sözel ileti yollarına göre daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Çoklu ortam öğretimi ile gerçekleştirilmeye çalışılan amaçlardan bir tanesi de öğretmenlerin görsel ve sözel bilgiler arasında bağlantılar kurarak öğrencilerin anlam becerilerinin artmasına yardımcı olmasını sağlamaktır (Mayer, 2003, s.127-128).

2.2.5. Çoklu Ortam Öğrenmeye Daha Fazla Nasıl Etki Eder?

Çoklu ortamda eğitim, sadece belli durumlarda kullanıldığında dönütleri en yüksek olabilir. Çoklu ortamı her durumda kullanmak, istenilen sonuçların alınmasını engelleyebilir ve çok masraflı olabilir. Çoklu ortamın kullanımında aşağıda açıklanan ilkeler göz önünde bulundurulduğunda yüksek verimli öğrenme ortamları oluşturulabilir (Najjar, 1995, s.7; Najjar, 1996, s. 133; Singh, 2003).

a) Medya bilginin ikili kodlanmasını desteklediği zaman: İkili kodlama teorisine göre bilgi bir ya da iki özgür kanal tarafından işlenir. Bir kanal sözlü bilgileri işlerken diğer kanal sözsüz bilgileri işler. Bilgi her iki kanal tarafından işlenir. Her iki kanal tarafından işlenen bilgi, kafamızda daha çok kavramsal kısa yollar oluşturarak bilgiyi en kolay şekilde geri çağırılmamızı sağlar (Najjar, 1995, s.7).

b) Medya bir diğer medyayı desteklediğinde: Çoklu ortam bilgileri, bilgiye yönelik tamamlayıcı bilgilerle desteklendiğinde, öğrenmeyi arttırmaktadır. Sadece resim göstermek metinsel bilgilerin öğrenmesini kolaylaştırmaz. Resimler öğretilen parçaya uygun olmalıdır. Destekleyici resimler öğrenenlerin resimler ve metinlerle sözlü ve sözsüz iletişim kurmalarını sağlamaktadırlar (Najjar, 1996, s.133).

c) Öğrencilerin motivasyonu düşük olduğunda: Motivasyonu düşük öğrencilerle ilgilenirken, onları öğrenmeye karşı ilgili hale getirmek temel amaçtır. İlginç dersler öğrencilerin ilgisini çekebilir ve öğrencilere kendi araştırma ve gelişimlerine olanak verebilir. Öğretilen alanla ilgili resimler, animasyonlar ve sesler kullanarak öğrencilerin dikkatlerini çekebiliriz. Çoklu ortam kullanarak sağlanan etkileşim ayrıca öğrencileri öğrenmeye karşı motive etmek için kullanılabilir. Diğer yünden, yüksek motivasyonlu öğrenciler derste anlatılan bilgiyi anlamak için bu görsel ve işitsel yardımcı öğelere ihtiyaç duymayabilirler (Najjar, 1995, s.9; Singh, 2003).

d) Medya öğrencilerin zihinlerinde kavramsal modeller oluşturduğu zaman: Çoklu ortam insanlara içinde kavramsal modellerin bulunduğu bir operasyon sistemi oluşturmalarında yardımcı olmaktadır. Bu kavramsal model insanlara sistem içerisindeki sorunları nasıl çözecekleri konusunda yardımcı olur.

e) Medya öğrenenlere öğrenilen alanda zayıf bilgi önceliği ve uygunluğunda sunulduğu zaman: Çoklu ortam düşük öncelikli ve düşük görsel bilgilere sahip olan öğrencilerin zihinsel modeller geliştirmesine ve yeni bilgi alanlarıyla bağlantı oluşturmalarına yardımcı olur. Öğrenciler bilgi alanındaki aktiviteleri görsel öğelere dönüştürürler ve bu öğelerden öğrenirler. Diğer yünden yüksek öncelikli bilgi sahibi öğrenciler bilgi alanında zihinsel modeller yaratarak herhangi bir dış yardım almadan

veya çoklu ortam kullanmadan yüksek görsel öğrenmeler gerçekleştirebilirler (Singh, 2003). Yüksek öncelikli bilgiye sahip olan öğrenciler çok fazla zayıf bilgi önceliğine sahiptirler ve yeni bilgiyi almak için aralarında bağlantı yapmaları da zor değildir. Ayrıca yüksek bilgi önceliğine sahip olan öğrenciler hangi bilgiye daha çok öncelik verilmesi gerektiğini bilerek dikkatlerini o bilgiye yoğunlaştırabilirler (Najjar, 1995, s.9).

f) Etkili bir şekilde tasarlanmış çoklu ortam içeriği mümkün olduğunda: Bu durum gerçekten çoklu ortam tabanlı öğretimlerin karşılaştığı en zor sorunlardan birisidir. Elimizde iyi tasarlanmış bir çoklu ortam içeriği olmadıkça, çoklu ortam kullanmanın bir gereği yoktur. İki yüzden fazla çalışma ile sınıf ortamındaki eğitim ile çoklu ortamda verilen eğitimin karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırma işlemleri ilköğretim, yükseköğretim ve askeri okullarda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların yapıldığı dersler ise biyoloji, kimya, yabancı dillerdir. Kontrol gurubunda uygulamalar sınıf ortamında geleneksel yollarla, karşılaştırma gurubunda ise interaktif video diskler ve diğer bilgisayar tabanlı araçlar ile gerçekleştirilmiştir. Çoklu ortamdaki ve geleneksel öğrenme ortamındaki etkinliklerin sonuçları öğrenme, algı ve performans testleriyle ölçülmüştür. Bu testlerin sonuçları bilgisayar tabanlı gruplardaki öğrenmelerin geleneksel sınıflardakinden daha fazla olduğunu göstermiştir (Najjar, 1995, s.4; Singh, 2003).

Diğer önemli bir bulgu ise çoklu ortam unsurlarının kullanıldığında öğrenmenin daha kısa sürmesidir. Örneğin; Kulik, Bangert ve Williams (1983) bir çalışmada 90 dakika olan bir bilgisayar tabanlı öğrenmede % 88'lik bir öğrenme zamanı tasarrufunun sağlandığını, diğer bir çalışmada ise 135 dakikalık bilgisayar tabanlı öğrenmenin 220 dakikalık geleneksel öğrenmeye denk geldiğini ve yaklaşık % 39'luk bir öğrenme zamanı tasarrufunun sağlandığını ortaya koymuşlardır. Her iki çalışma da fizik dersi için bilgisayar simülasyonlarını içermiştir. Kulik, Kulik ve Schwalb (1986) öğrenmelerine yardımcı olması için bilgisayar kullanan öğrencilerin, geleneksel yollarla öğrenen öğrencilere oranla % 71 daha az zamanda öğrendiklerini gözlemleyen on üç farklı çalışma yapmışlardır. Kulik, Kulik ve Cohen (1980) bilgisayar tabanlı öğrenme ortamında iki buçuk saat süren bir

uygulamanın geleneksel sınıf ortamındaki öğrenme etkiliklerinde üç buçuk saat sürdüğünü ve % 36'lık bir öğrenme zamanı tasarrufunun sağlandığını gözlemlemişlerdir (Najjar, 1996, s.130; Singh, 2003)

2.3. ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU ORTAM KULLANIMI

Öğrenmenin nasıl meydana geldiği ile ilgili çalışmalar, öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi için yaparak ve yaşarak öğrenme ortamlarının oluşturulmasının gereğini ortaya koymaktadır (Demircioğlu, 2005, s.118).

Sosyal bilimlerin öğretiminde birçok öğretim yöntemi kullanılmakla beraber uygulamada genel kavramların ve temel bilgilerin öğrenciye aktarılmasıyla sınırlı kalınmakta ve bu maksatla da geleneksel olarak öğretmen ve ders kitabına bağımlı sözlü anlatım yönteminin kullanılmakta olduğu görülmektedir. Kullanılması gereken öğretim yöntemleri açısından bakıldığında bu alanda öğrenciye dönük, analizci, eleştirel, öğrencinin sosyalleşmesine, bağımsız karar vermesine, araştırma ve inceleme yapmasına olanak veren yöntemlerin kullanılması tavsiye edilmektedir (Alkan ve Kurt, 2007, s.79). Geleneksel olarak tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarih eğitiminin ders verici ve didaktik bir tarzda verilmesi, tarih öğretmenlerinin ise okul topluluğunun adeta bir sosyal mühendisi gibi hareket etmesi gerektiğini savunmuşlardır. Öğretmenler tarih derslerinde didaktik bir anlayışla ve çoğunlukla düz anlatım yöntemini kullanmaktadırlar. Öğrenciler, yaşadıkları dönemden çok uzak zaman dilimleriyle ilgili konular hakkında, genelde sözlü anlatıma dayalı olarak, soyut bir biçimde bilgilendirilmektedirler. Bu durum tarih öğretiminde karşılaşılan en önemli problemlerden biridir (Demircioğlu, 2005, s.118). Öğrenciler okullarda öğrendikleri geçmişe dair tarihi bilgiyi yaşantıları ile bağdaştıramadıkları için öğrendikleri bilgilerin gereksiz ya da işe yaramaz olduğunu düşünmektedirler (Sağiroğlu, 2002, s.47). Tarih öğretiminde, öğretmenin bilgilere hâkim bir otorite olarak görülmesi ve öğretmen ağırlıklı tek yönlü öğretimin

gerçekleşmesi, bilimsel düşünme ile ilgili tutumların gelişmesini zorlaştırmaktadır (Paykoç, 1998, s.345).

Yalınlaştırılmış bilgilerin edilgen alıcısı konumuna indirgenen bir öğrencinin eleştirel beceriler ve tarih anlayışı edinebilmesi güçtür. Bunun için sorgulamaya dayalı öğrenmenin etkin öğrenmeyle birleştirilmesi ve bağımsız öğrenme fırsatlarının sunulması gerekir (Stradling, 2003, s.x).

Özalp'e (2000, s.4-5) göre hızlı bir değişimin yaşandığı dünyada tarih öğretimin amacı, bireylere ezber ağırlıklı bilgiler yüklemek değildir. Zihinsel becerilerin ön plâna çıkarılması sağlanarak, bireylerin bilgiye erişebilme ve öğrendiklerini etkili kullanma becerileriyle donatılmış, kendilerine ve çevrelerine karşı olumlu tutumlar geliştirmiş kişiler olarak yetiştirilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi zorla yapılan veya kuru kuru anlatılan bir ders olmaktan kurtarılmalı; dersin öğrenciye benimsetilmesi gerekmektedir. Bu problemin üstesinden gelebilmek için Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinin mümkün olduğu kadar canlı, somut ve öğrencilerin yaşamlarıyla bağının kurulabildiği bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Pamuk, 2004, s.28).

Bir tarih şuuru geliştirmek üzere düzenlenen Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinin öğretiminde öğrenmenin anlamlı olması ve öğrencinin aksiyoner kılınması için öğrencinin belirli amaçlar doğrultusunda öğrenme sorumluluğunu alması gerekmektedir (Emiroğlu, 2006, s.117). Dersin uygulaması öğrencilerin, eleştirebilme, yorumlayabilme, sentez yapabilme, olgular arasında ilişkiler kurabilme gibi yaşama dönük yeteneklerinin geliştirilebileceği bir yapıya büründürülmelidir (Kabapınar, 1998, s.232).

Yükseköğretim kurumlarında okutulan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi pek çok eğitim kurumunda geleneksel öğretim yöntemleri olarak bildiğimiz şekilde anlatılmaktadır. Bu durum tarih derslerini zorunlu olarak dinlediğine inanan bir öğrenci profilinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik getirilen eleştirilerden en önemlisi dersin ezber dersi olduğu

yönündedir. Dersin kaynaklarının ve öğretim yöntemlerinin yıllardır değişmemesi öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin kaybolmasına neden olmaktadır. Eğitim basamaklarımızın tümünde yer alan İnkılâp Tarihi derslerinin hak ettiği yeri elde edebilmesi ve amaçlarının gerçekleştirilebilmesi amacıyla yeni bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılabilir pek çok öğretim yöntemi ve öğretim materyali var iken bu dersleri sadece düz anlatımla işlemek öğrencileri büyük bir kaynaktan ve bu kaynağı yorumlayabilme becerisinden mahrum bırakmak anlamına gelmektedir. Bu sebeple Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin işlenişinde farklı öğretim yöntemlerini ve farklı öğretim materyallerini kullanılabilir hâle getiren öncü çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalarda ortaya konan ürünler bu dersi öğreten ve öğrenen tüm bireyler için birer kaynak vazifesi görecektir.

İsrail, Filistin ve Avrupa'nın 27 ülkesini kapsayan, 30 ayrı örnekte, 32 bin öğrencinin ve 1252 öğretmenin soru kâğıtlarını doldurarak katıldığı büyük bir saha araştırması olan "Gençlerin Tarih Bilinci Üzerine Karşılaştırmalı Avrupa Projesi" adlı çalışmanın sonuçlarında tarih öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri hakkında literatürde aktarılan görüşleri doğrulayan istatistikî değerler yer almaktadır. Bu araştırmanın tarih öğretiminde kullanılan yöntemler, tarihin ders içi ve ders dışı sunum araçlarının güvenilirliği ve keyif vericiliği konusundaki bulguları Tablo 3 ve 4'de yer almaktadır.

Tablo 3
Tarih Derslerinin Nasıl Verildiği Konusunda Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri

	Öğrenci Ortalaması	Sıra	Öğretmen Ortalaması	Sıra	Ortalama Farkları
Öğretmenin anlatısını dinlemek	3,43	2	3,49	2	+0,06
İyi-kötü, doğru-yanlış konusunda bilgilendirilmek	3,00	4	3,06	5	+0,06
Tarihin farklı açıklamalarını tartışmak	3,10	3	3,39	3	+0,29
Tarihin kaynakları, belgeler, haritalar ve görüntüler üzerinde çalışmak	2,69	5	3,36	4	+0,67
Tarihi yeniden konuşup kendi yorumlarımızı yapmak	2,32	6	2,61	6	+0,29
Radio/kasetler ve video/filmler izlemek	1,87	7	2,46	7	+0,59
Ders kitabı ve/veya basılı malzeme kullanmak	3,65	1	3,91	1	+0,26
Rol yapma, projeler hazırlama, müzeleri tarihi yerleri gezme gibi öğrenci faaliyetlerinde bulunmak	1,59	8	2,23	8	+0,64

(Tekeli, 1998, s.71).

Tablo 3 tarih derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerinin hâkimiyetini göstermektedir. Bunun bir göstergesi olarak, ders kitabı ve basılı malzeme kullanmak, öğretmen anlatısını dinlemek, tarihin farklı açıklamalarını tartışmak ve iyi-kötü, doğru-yanlış hakkında bilgilendirmenin hem öğretmen hem de öğrenci değerlendirmelerindeki ortalamalarının 3,00 üstünde olması ve aralarındaki farkın küçük bulunması ele alınabilir. Buna karşılık kasetler ve filmler kullanma, rol yapma, proje geliştirme, müzeleri gezme gibi yenilikçi öğretim tekniklerinin ortalamaları öğretmen yanıtlarında 2,50'nin öğrenci yanıtlarında ise 2,00'nin altında kalmakta ve bunlar arasındaki farklar da yüksek olmaktadır (Tekeli, 1998, s.70).

Tablo 4
Tarihin Ders İçi ve Ders Dışı Sunum Araçlarının Güvenirliği ve Keyif Vericiliği Üzerine Öğrenci Değerlendirmesi

	Güvenilir	Sıra	Keyif Verir	Sıra	Ortalama Farkları
Ders kitapları	3,18	6	2,43	8	+0,75
Tarihsel belge ve kaynaklar	3,93	2	3,14	6	+0,79
Tarihsel romanlar	2,72	8	3,08	7	-0,36
Tarihsel filmler	2,81	7	3,73	1	-0,92
TV belgeselleri	3,64	3	3,39	4	+0,25
Öğretmenlerin anlatması	3,48	4	3,34	5	+0,59
Diğer yetişkinlerin anlatması	3,36	5	3,48	3	+0,12
Müzeler, tarihi yerler	4,15	1	3,62	2	+0,53

(Tekeli, 1998, s.75).

Tablo 4'e göre tarih öğretiminde en güvenilir kaynak olarak müzeler ve tarihi yerler, en keyif verici kaynak olarak da tarihsel filmler görülmektedir. Tarih öğretiminde en temel araç olarak görülen ders kitapları en keyifsiz öğretim materyali olarak görülmenin yanında güvenirliliği de oldukça düşük görülmektedir (Tekeli, 1998, s.75). Öğrencilerin ders kitaplarını güvenirlilikten uzak olarak görmesi onları tarih ile ilgili farklı kitapları okumaya teşvik edebilir. Fakat ülkemizdeki insan profiline kitap okuma alışkanlığının oldukça az olduğu, bu durumun üniversite öğrencilerinde bile çok iç açıcı olmadığı görülmektedir. Akbaba (2006) tarafından Gazi Üniversitesindeki 8 fakülteden 1350 öğrenci ile gerçekleştirilen yayımlanmamış

araştırmada Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin içeriğinin tümüne yönelik okunulan kitap sayısı Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin İçeriğine Yönelik Okunulan Kitap Sayısı

Kitap Sayısı	f	%
0-5	734	54,3
6-10	371	27,5
11-15	111	8,2
16-20	75	5,6
21+	59	4,4
Toplam	1350	100

Tablo 5’deki verilere göre 1350 öğrencinin sadece 59 tanesinin dersin içeriğinin tümüne yönelik okuduğu kitap sayısı 21’den fazladır. Örneklem grubunun % 50’sinden fazlasının İnkılâp Tarihi içeriği ile ilgili okuduğu kitap sayısı (roman, hikâye, hatırat, biyografi vb. eserlerin tümü) 0-5 arasındadır. Bu sonuçlar üniversite gençliğinin de kitap okuma alışkanlığının çok az olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ders kitaplarını güvenilir bulmayan ve alternatif kitapları da okumaktan uzak duran öğrencilere bilginin farklı araçlarla verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu araçlar içinde bilgisayar destekli öğretim materyallerinin ve elektronik bilgi kaynaklarının rolü gün geçtikçe artmaktadır. Bu kaynakların etkili bir şekilde kullanımı öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında alternatif bir yol olacaktır. Dersin içeriğine yönelik bir bilgi bankasının oluşturulması ve bu dersin muhatabı olan tüm kitlelerin hizmetine açılması bu dersin uygulanışında ve amaçlarının gerçekleştirilmesinde büyük bir kazanç olacaktır. İlgili araştırmaların sonuçları tarih öğretiminde birden fazla öğretim yönteminin ve birden fazla öğretim materyalinin bir arada uyumlu bir şekilde kullanılmasının gerekliliği sonucunu ortaya koymaktadır.

Tarihte öğrencilerin doğrudan doğruya gözleyemedikleri ve tanık olmadıkları birçok geçmiş olay incelenir. Olayların yeniden canlandırılması ve tarihçilerin aracılığıyla incelenmesi söz konusudur. Bu bakımdan tarih öğretiminde dersin amaçlarına, öğrenmenin niteliğine, öğrencilere ve öğretim durumunun özelliklerine uygun öğretim malzemeleri kullanmak gereklidir (Paykoç, 1991, s.93). Tarih

derslerinde öğretim materyallerinin bilinçli bir şekilde kullanılması hem öğretmen hem de öğrenciler için bilgiyi sunma, saklama, hatırlamayı hızlandırma gibi birçok işlemi ustalıkla, sıkılmadan yapabilme becerisini kazandıracaktır (Yalın, 2002, s.67).

Öğrencilerin, tarih disiplinin ana özelliklerinin farkına varmalarında sınıf ortamı, öğretmenin bilgiyi veren olarak gösterildiği ortamdaki çok, öğrenciler için aktif öğrenme çevresi olmalıdır. Öğrencilere, geçmişe giden ne kadar çok yol sağlanırsa bildikleri şeylerle bağlantılar kurmaları da o oranda mümkün olacaktır (Levstik ve Barton, 1997, s.38). Tarih öğretiminde, öğrencilerin çeşitli çizelgeleri, grafikleri, çizimleri, haritaları, resimleri ve filmleri kullanarak bunlardan bilgileri nasıl elde edebileceklerini ve bunları nasıl yorumlayabileceklerinin de öğretilmesi gereklidir. Öğrenciler, her türlü veriyi, özellikle görsel bilgileri kuşkuyla bir gözle incelemeli, onların gerçeği nasıl yansıttığını anlayabilmelidirler (Paykoç, 1991, s.16-17).

Özetleyecek olursak genelde tarih dersi; özelde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğrencilerde eleştirel düşünme, empati, karar verme, demokratik tutum geliştirme, problem çözme becerilerini geliştirecek bir şekilde verilmemekte, Atatürk dönemi olayları düz bir anlatımla öğrencilere verilmeye çalışılmaktadır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde, birinci elden kanıta dayalı sorgulama, tarihçi becerileri, tarih yorumlarının farklılığı, tarih kanıtının yorumlanması konuları üzerinde durulmalıdır. Birincil kaynakların kullanılması, öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmasını sağlar. Birincil kaynaklarla öğrenciler, geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurar. Diğer bir deyişle, birincil kaynakların aracılığıyla tarih insanileştirilir. Öğrenciler birincil kaynakları kullanırken, önemli analiz becerileri geliştirecektir. Birincil kaynaklar, öğrencilerin çok değişik yaklaşımları görebilmelerini sağladığı gibi; bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirecektir. Birincil kaynaklara öğrencilerin doğrudan uğraşması; eleştirel düşünmelerine, sorular sormalarına, zekice çıkarımlar yapmalarına, mantıklı açıklamalar geliştirmelerine ve olayları yorumlamalarına yol açacaktır (Ata, 2002, s.81). Günümüzde, öğrencilerin, tarihçi becerilerine ve çalışma yöntemine eskisinden daha fazla ihtiyacı vardır. Kitle iletişim araçlarının bombardımanına

tutulmuş öğrencilerin artık bir derste kendilerine ulaşan bilgiyi bir tarihçi gibi iç ve dış eleştiriye tabi tutmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Safran, 2004, s.117).

Karabağ'a (2002, s.66) göre postmodern tarih öğretimi, öğrencinin düşünmeye, eleştirmeye ve şüpheyile bakmaya yönlendirildiği bir ders programı sunmaktadır. Ancak sadece programın postmodern olması ile etkili tarih öğretimi gerçekleştirilmeyecektir. Etkili tarih öğretimi için öğretim ortamının ve kullanılan yöntemlerin de bu programın öngörülerine uygun olması beklenir. Bilgi çağı olarak da adlandırılan postmodern dünya içinde çocukların bu becerileri sağlayabilmeleri ve kendi kimliklerini oluşturabilmeleri için, okul ve sınıf ortamının teknolojinin gereklerine uygun araç-gereçlerle donatılması lazımdır. Çocuk ne kadar çok öğretim materyali ile uyarılırsa, düşünmeye ve öğrenmeye o kadar çok istek duyacaktır. Tarih öğretiminin ise, sınıfta her öğrenciyi aktif hale getirmesi ve bütün doğru bilgilerin tek adresi gibi değil, bilgiye ulaşmanın yolunu gösteren bir rehber olarak hareket etmesi postmodern programın ruhuna uygun olacaktır.

Teknolojinin öğrenme sürecinde kullanılması, oldukça eskilere dayanmakla birlikte, yapılandırmacı yaklaşımla daha çok önem kazanmıştır. Çünkü yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğrencinin öğrenme sürecinde daha etkin olması ve kendi bilgisini yapılandırması nedeniyle, öğrenme ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmektedir. Öte yandan, yapılandırmacılıkta öğrenme sosyal ortamda gerçekleşmektedir. Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşımda bilginin yapılandırılması için tasarlanacak öğrenme ortamlarının çoklu bakış açılarını, gerçekliğin farklı gösterim yollarını, gerçek hayata dayalı örnek olay temelli öğrenmeyi sağlaması gerekmektedir (Karadeniz, 2008, s.136).

Öğrenme ortamlarının gerçek yaşamla bağının kurulmasında öğretim materyalleri devreye girmektedir. Söz konusu materyallerin kullanılması, birbirlerinden farklı bireylerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarını, yeni anlayışlar oluşturmalarını, bilgiye daha hızlı ulaşmalarını, içerikle, öğretmenle ve diğer öğrencilerle daha fazla etkileşim kurmalarını sağlamaktadır (Yaşar ve Gültekin, 2007,

s.289). Bireyin aktif katılımının sağlandığı, problem çözmeye, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarının yoğun olarak kullanıldığı, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşiminin vazgeçilemez unsurlar arasında yer aldığı oluşturmaya öğrenme ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir kullanım alanına sahiptir. Bilgisayarlar ve İnternet'in sağlamış olduğu olanaklar sayesinde bu tip ortamlarda öğrenciler çoklu ortam öğeleri ile desteklenen zengin içerikli öğrenme yaşantıları edinmektedir (Tanyeri, 2007, s.464).

Armstrong (1980) ve Gunning (1986) tarih öğretiminde gözlenen temel problemlerden birinin öğrencilerin tarih dersine yeterince ilgi duymamaları ve bu dersle kendi yaşamları arası ilişkiyi kuramamaları olduğunu belirtmektedir (Akt: Paykoç, 1988, s.342). Bu noktada yapılması gereken öğrencilerin ilgisini çekecek ve onları zorlayacak, araştırmaya itecek karmaşık ve derin problemlerin önlerine konulması gerekir. Bilgi ve iletişim teknolojileri bu tür problemlerin sınıf ortamına taşınmasında önemli bir rol oynayabilir.

Bilişim olanaklarının hızla gelişip yaygınlaştığı, bilgisayar teknolojisinin daha ucuzlayarak zengin olanaklarla bireylerin kullanımına sunulduğu ve özellikle eğitsel yazılımların her geçen gün öğrenciyi daha çok dikkate aldığı bir çağda bulunmaktayız (Akpınar, 2005, s.4). Bilişim konusunda olduğu gibi diğer müfredatlarda da tam öğrenmenin (verilenlerin en az % 85-90'luk bölümünün öğrenildiği ve yeni öğrenmelere transfer edildiği durum) sağlanabilmesi artık çağdaş birey ve toplum olmanın gereği olduğundan kaçınılmazdır. Bunun gerçekleşebilmesinin bir boyutu da bilişim teknolojisinin tüm eğitsel etkinliklerde işe koşulmasıdır (Akpınar, 2005, s.7). Derste öğretim materyalleri konusunda gerek araç-gereç, gerekse bilgi teknolojilerinden en üst düzeyde faydalanılmalıdır. Bu yolla bilginin somutlaştırılarak anlamlandırılmasına daha çok katkı sağlanacağı ve öğrenmenin daha kalıcı olacağı unutulmamalıdır (Yılmaz, 2005, s.30). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamlarının, öğrenciyi etkin kılmaya, düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya, bilgiyi yapılandırmaya, kendi bilgisini oluşturmaya, sorun çözmeye,

işbirliği yapmaya, sorumluluk üstlenmeye yönlendirecek araç-gereçlerle desteklenmesi gerekmektedir (Yaşar ve Gültekin, 2007, s.289).

Öğrenme-öğretme etkinliklerinde tek bir araç veya gerece dayanmak veya bunlardan birisine üstünlük tanımak gibi yaklaşımlar yerinde değildir. Önemli olan bireylerin değişik duyu organlarına seslenen araç ve gereçlerin birbirini tamamlayacak biçimde kullanılması gerektiğidir. Bu da çoklu ortamda öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır (Hızal, 1983, s.71).

Çoklu ortam, metinlerle birlikte ses ve görselliğin bir arada kullanıldığı, hazırlanması zaman alan ama eğitimi sürecinde uygulamaya geçiş için zamandan büyük kazançlar sağlayan bir ders sunum yöntemi olarak görülmektedir (Demirel, 2006, s.20). Öğrencilerin öğrendiklerini daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çoklu ortamda öğretme durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir. Eğitim ortamında tek bir bilgi ifade biçimi, sadece metin veya sadece resim yetersiz kalabileceğinden, değişik ifade biçimlerinin birbirlerini engellemeyecek şekilde anlamlıca ilişkilendirilerek işe koşulması önerilmektedir (Akpınar, 2005, s.60-61). Eğitimde uzun süre öğretmenin temelini öğretmen ve ders kitabı oluşturmuştur. Bugün ise çağdaş teknoloji olanaklarından eğitimde yararlanılması nedeniyle öğretmen–ders kitabı ikilisinin yanı sıra değişik kaynaklar sınıf içindeki çoklu ortamda öğretimin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Demirel vd., 2002, s.78).

Gelişmiş toplumlarda öğretme-öğrenme süreçlerinde bilgisayar/çoklu ortam teknolojisi, şimdiden vazgeçilmez bir öge haline gelmiştir. Bu gelişmeye ivme kazandıran bir başka etken de, deneysel araştırmalardan elde edilen bulguların, çoklu ortamın öğrenci başarısını arttırdığını göstermesidir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s.160-161). Farklı öğretim stratejilerinin farklı bilgi işleme ve bilgi sunma düzeneği gerektirmesi, bilgisayar ortamlarını öğretim işi için ideal bir ortam haline getirmektedir. Farklı üniteler ve bu ünitelerdeki öğrenci gereksinimlerinin farklı olması, bilgisayar yazılımlarının da değişik şekillerde işe koşulmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, bilgisayar yazılımları, eğitimler, alıştırmalar, modellemeler, canlandırmalar, benzeşimler, çoklu-ortamlar, hiper metinler, mini dünyalar, etkileşimli videolar, İnternet kaynakları, zeki sistemler ve etkileşimli

ortamlar olmak üzere çok değişik şekillerde öğretim amacıyla kullanılmaktadır. Burada sözü edilen yazılım türleri de uygulanacak öğretim stratejilerine göre kendi içinde farklılık gösterebilmekte ve öğretimdeki etkinliği, öğrenci-yazılım etkileşiminin biçimine ve yoğunluğuna göre değişmektedir. Canlandırma ve benzeşim yazılımları, sorgulayıcı ve keşfedici etkinliklere olanak tanıyabilen yazılımlar olarak hazırlanabilmektedir. Benzeşimleri ve canlandırmaları yoğun olarak kullanan çoklu ortam yazılımları da birden fazla bilgi temsil biçimini aynı ekranda kullanarak veya sunarak başarılı sonuçlar almaya çalışmaktadır. Öte yandan, canlandırma ve benzeşimler kadar yaygın olarak geliştirilmeseler de, yeni teknoloji ve teknikler sayesinde çoklu ortamlar içerisinde önümüzdeki yıllarda daha sık rastlayabileceğimiz etkileşimli dijital video programları da öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen ortamlardır (Akpınar, 2004).

Çoklu ortam destekli öğretim yoluyla, bireylere istenilen davranışların kazandırılması daha kolay olabilmektedir. Çünkü çoklu ortam destekli öğretim, öğrenmeyi daha ilginç, daha anlamlı ve daha kalıcı duruma getirmektedir (Yaşar ve Gültekin, 2007, s.288). Bilgisayarı veya bilgisayarlı ortamları televizyon veya radyo gibi pasif ortamlar olarak görmek, onların gerçek potansiyelini ikinci plana atmaktadır. Dolayısıyla onlara mekanikleştirme gibi bir eleştiri yöneltilmektedir. Hâlbuki etkileşimli bir ortam olarak yazılım, bireyi daha aktif kılabilir. Bunun yanında hazırlanacak yazılımlarla bireyleri mekanikleştirmekten değil, düşünsel olarak daha dinamik hale getirerek bilişsel etkinliklerini zenginleştirmek toplumların birincil görevi olmaktadır (Akpınar, 2005, s.5). Çoklu ortamda bireyler, geleneksel olarak alışageldiği tekdüze konu çevresinden, çıkarak konulara farklı açılardan yaklaşabilmekte, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ortamlardaki pasif rolünden kurtularak birçok iletişim ortamının birleşmesiyle bir çeşit hareketlilik ve katılımcılık kazanmaktadır. Çoklu ortamda sunulan tarih öğretimi yazılımları öğrencilere değişik kaynakları paylaşma imkânı verdiği için iyi bir grup öğrenme aracıdır (Anderson, 2003).

Soyut bir ders olan İnkılâp Tarihi dersinin bütün öğrenciler için verimli olabilmesi için farklı baskın öğrenme stilleri kullanan öğrencilere yönelik öğrenme

ortamları, materyalleri ve etkinlikleri düzenlenmesinde çoklu ortam çok etkin bir araç olabilir. Çoklu ortam sunuşlarında hazır paket programlar ya da öğretmen ve öğrencilerin oluşturdukları programlar kullanılabilir. Bu ortamı oluşturabilmek için de gerekli teknolojik olanakların bulunması gerekir. Bunlar mevcutsa, çoklu ortamı oluşturmak ve uygulamak oldukça kolay olabilir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s.161). Fakat bütün bunlar yapılırken öğrenci ve öğretmenlerin çok fazla miktardaki bilgiden kendi işlerine yarayacak bilgi ve kaynakları seçebilen, uygun materyalleri kendi derslerinde kullanabilmek için manipüle edebilen ve bu bilgileri gerekli ortamlarda sunabilen nitelikte olmaları gereklidir (Acun, 2006, s.156) .

Çoklu ortamda tasarlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretim materyalleri İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun "*Tarih ve Terbiye*" adlı eserinde dile getirdiği tarih laboratuvarları fikrinin de çağdaş bir temsilcisi olarak kullanılabilir. Günümüzde hayli moda olan tarih yapma ya da yaparak yaşayarak öğrenme anlayışını çoklu öğrenme ortamlarında gerçekleştirebiliriz. Bu ortamlarda öğrenciler birinci elden kaynakların kopyaları ile bir tarihçi gibi çalışabilirler (Ata, 2005, s.83-84).

Eğitimde birçok öğretmen bir ifade biçimiyle anlaşılamayan örüntüleri diğer söylem biçimleriyle de anlatmak için ortamlar aramaktadır. Tarih dersinde yoğun metin anlatımları hareketli resimlerle destekleyerek öğrenci motivasyonunu artırmak ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak isteyebiliriz. Hiper ve çoklu ortamlar tarihsel olgu ile ilgili hazırlanmış bir filmi de veri tabanında bulundurarak, öğrencinin ilgili sayfadaki metni okurken bir fare tıklamasıyla bu filme ulaşmasını sağlar. Öğrenci filmi izleyerek metinde anlatılanları görselleştirebilir veya okuduklarını destekleyecek görsel malzemeyi de inceleyebilir (Akpınar, 2005, s.107).

İnkılâp Tarihi dersi içeriği itibariyle doğrudan duyuşsal alanla ilgilidir. Bilinç oluşturulurken yapılacak etkinliklerin öğrencileri sevindirmesi, düşündürmesi, duygulandırması beklenebilir. Geleneksel sınıflarda, drama, örnek olay vb. yöntemleri kullanarak, şiir okutarak, resim göstererek marş dinleterek öğrencilerde bu duyguların oluşması sağlanabilir. Bilgi ve iletişim teknolojileri ise geleneksel yöntemlerden çok daha güçlü araçlar sunmaktadır. Bugün bilgisayar

teknolojisindeki gelişmeler artık metin, müzik/resim, hareketli resim ve video gibi iletişim örüntülerini kolayca işleyebilir hale getirmiş ve bu olanakları her kullanıcının hizmetine sunmuştur (Akpınar, 2005, s.60). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin içeriğinin tümüne yönelik hazırlanacak programların teknolojik alt yapıları oluşturularak öğrencilere sunulması, gençlerin hem kendi ulusunun tarihine duyarlılık kazanmasını sağlayacak hem de dersin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunacaktır. Yapılacak çalışmalarda düz bir belgesel diliyle anlatım yerine olayların içinde yaşayanların duygularından hareketle ortaya konacak tarihi seyir, hem ilgiyi hem de verilen bilgilerin kalıcılığını artıracaktır. Ayrıca görsel malzemelerin elektronik ortamlara aktarılarak veri bankalarının oluşturulması da bu konuda sürekliliği sağlayacaktır (Doğaner, 2005, s.609-610).

Akbulut'a (2005, s.22-23) göre tarih öğretim yöntemi içinde görsel araçların kullanılması kolaylaştırıcı bir unsur olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Çünkü öğrenci konuyu daha rahat öğrenebilir, fakat anlayamaz, kavrayamaz. Anlayabilmesi ve kavrayabilmesi için ona yardımcı olunmalıdır. Bu da anlatımla mümkündür. Ayrıca salt görsellik, olayları hayalen kurgulama yetisi önünde engel oluşturabilir. Görsellik, alışkanlık haline getirilecek olursa görsellikle anlatılamayacak konular öğrenciye nasıl açıklanabilecektir? Örneğin; ilk meclisin toplanması, belgesel ya da senaryo çekimi yapımlarla öğrenciye aktarılırken, TBMM'nin açılmasını hazırlayan anayasal şartlar nasıl izah edilebilecektir? Bu konuda Mustafa Kemal Paşa ile kolordu kumandanları arasındaki yazışmalar ne şekilde aktarılabilir. Ya da bunlar yok mu sayılacaktır. Bunların uç örnekler olduğu hatıra gelebilir. Fakat Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihimizin esasen bunların üzerine kurulmuş olduğunu gençlerimize öğretilmediğimiz sürece ilkelerin de inkılâbın da değerini kavrayamayacakları, daha doğrusu kavrayamadıkları ortadadır. Bu itirazdan maksat, bir öğretim yöntemi olarak görselliğin kullanılmasının reddi ve inkârı olmayıp, bu hususta ne denli dikkatli davranılması gerektiğinin vurgulanmasıdır.

Akbulut'un İnkılâp Tarihi öğretiminde görsel araçların kullanımının sınırlılığına yönelik endişesi Acun (2004, s.138)'un Asenkron AİT Topolojisi ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüleri'nin Yeniden Yapılandırılması projesi ile giderilebilir. Bu

projenin en temel ögesi, iyi yazılmış bir Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi metnini bulunduran ve pedagojik kurallara göre tasarlanmış web sayfalarıdır. İnternet teknolojileri, öğretim elemanlarına, öğrenci hedef, öğrenme tarzı ve kabiliyetlerindeki bireysel farklılıkları göz önüne alarak buna uygun eğitim vermelerini mümkün kılmaktadır. Ayrıca eğitimin herhangi bir yerde, herhangi bir zamandan verilmesini sağlayarak hem öğrenciler hem de öğretim elemanları için daha uygun bir ortam yaratmaktadırlar. İyi planlanmış İnternete dayalı öğretim sistemleri genellikle, hipermetin mantığına dayalı İnternet uygulamalarıdır. Buradaki temel öge, pedagojik kurallara göre tasarlanmış İnternet sayfalarıdır. Ayrıca, e-posta ve canlı oturumlar yoluyla öğrencilerle diyalog kurulmakta ve muhtemel sorulara cevap verilmektedir. Bu sistemi kullanan bir lisans öğrencisi artık bir pasif okuyucu veya dinleyici olmayacak, bu alandaki bilgi üretimine aktif katılımcı olacaktır. Böyle bir sistemde mesela, İnternet sayfasından Cumhuriyet'in İlanı konusunu okuyan bir öğrenci, Meclis'te rejimin adının Cumhuriyet olarak belirlendiği celsenin zabıtlarını gözden geçirebilecek, Cumhuriyet'in ilanı ile ilgili resimlere bakabilecek, film seyredebilecek, konuyla ilgili hatıratları okuyabilecektir. Muhtemelen de bunlar arasında kimsenin görmediği yeni bağlantılar yakalayabilecektir.

Acun'un önerdiği bu projenin gerçekleştirilebilmesi için Osmanlı Devleti'nin son döneminden başlayarak Mustafa Kemal Atatürk'ün ölümüne kadar gelen ve bu süreçte Millî Mücadele Dönemi, İnkılâplar ve Atatürk İlkeleri gibi Türkiye Cumhuriyeti tarihinin ve sosyal hayatının temel taşlarını oluşturan konuların yer aldığı Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi için zengin bir arşivin oluşturulması zorunluluğu vardır. Gerek basılı materyallerde, gerek görsel medyada bu döneme ait pek çok belge bulmak mümkündür. Fakat bu belgelerin tümüne ulaşabileceğiniz büyük bir arşiv Millî Kütüphane'de dahi oluşturulamamıştır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin konu içeriğinin tümüne hizmet edecek bir arşivde;

- Bu döneme ilişkin yazılmış eserler
- Dönemin tanıklarının hatıratları ve biyografileri
- Dönemin tanıklarıyla gerçekleştirilen sözlü tarih derlemeleri

- Fotoğraflar
- Karikatürler
- Haritalar
- Arşiv vesikaları
- Resimler
- Belgesel niteliğindeki filmler
- Antlaşma metinleri
- Resmi ve gayriresmî yazışmalar
- Dönemin gazeteleri
- Kartpostallar, afişler, pullar vb. yer almalıdır.

Çoklu ortamda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik bir öğretim materyali tasarlama süreci planlama, uygulama ve değerlendirme gibi üç aşamada gerçekleştirilir. Planlama aşamasında müfredata uygun öğretim materyalinin hazırlanabilmesi için öncelikle tarih eğitiminde temel araç olarak kullanılan kaynaklardan oluşan bir arşivin oluşturulması gerekmektedir. Daha sonraki aşamada arşivde yer alan yazılı ve görsel materyaller konu içeriklerine göre tasnif edilir. Konu içeriklerine göre tasnif edilen kaynaklar yazılı, görsel ve işitsel araçların bir arada uyumlu bir şekilde kullanılacağı bir sunum programında entegre edilir. Bu bilgilerin değerlendirilmesi görsel ve işitsel araçlarla sunulması gerekir. Bilgiler gelişmiş bir veritabanı yazılımı kullanarak depo edildikten sonra bilgi bankası diğer adıyla veritabanı oluşturulur. Örneğin; bu veri bankasına tarihteki olaylar girildikten sonra bunlar kendi arasında ilişkilendirilir. Veriler nesne yönelimli bir yazılım geliştirme aracı platformunda tasarlanmış görsel nesnelere ilişkilendirildikten sonra uygulama aşamasında çoklu ortamda doğrudan monitörden sunulabildiği gibi yansıtıcılarla da sunulabilir. Tarih Eğitimine katkıda bulunacak yazılım geliştirme aracı ile nesneye dayalı görsel ve işitsel uygulama programları geliştirilebilmelidir. Yazılım geliştirme aracı güçlü bir veri tabanı yazılımı tarafından desteklenmelidir (İpcioğlu, 2004, s.10).

2.3.1. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Kullanılabilecek Çoklu Ortam Araçları

Genel olarak çoklu ortam beş tip medyanın kullanılmasıyla oluşturulur. Bu medyalar imajlar, metin, ses, video ve animasyonlardır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılabilecek çoklu ortam araçları arasında metin, edebi ürünler, belge, Nutuk-Söylev ve Demeçler, resim, fotoğraf, karikatür, harita, gazete, tablo, grafik, belgesel filmler ve sinema, animasyon ve simülasyonlar sayılabilir.

2.3.1.1. Metin

Yazılı materyaller çoklu ortam platformunda kullanılan en temel araçlardır. Ders yazılımlarında bilgi aktarımı için en çok kullanılan öğeler kuşkusuz metne dayalı öğelerdir. Sunulan bilgi her ne kadar görsel işitsel öğelerle destekleniyor olsa da mutlaka metne dayalı öğeleri de barındırmak durumundadır (Dursun, 2007, s.516). Yazılı materyaller görsel materyallere göre ulaşılması daha kolay, maliyeti daha ucuz ve çoğaltılması daha basit olduğu için tercih edilmektedir. Bu avantajlarının yanında, yazılı materyallerin bazı kısıtlamaları da bulunmaktadır. Öncelikle, yazılı materyallerle etkileşime giren öğrenci, öğrenme ortamında pasif kalmakta ve materyalle olan etkileşimi düşük olmaktadır (Yanpar ve Yıldırım, 1999, s.22). Bu sebeple yazılı materyaller, grafik- tasarım, ses, animasyon gibi medyalarla desteklenerek daha canlı ve çarpıcı hâle getirilmektedir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılacak çoklu ortam öğretim materyali içinde yer alacak metinler için çok zengin bir literatür mevcuttur. Bu literatür incelenerek hazırlanacak olan metinlerin çoklu ortam içinde kullanılması esnasında dikkat edilmesi gereken çeşitli hususlar vardır. Bu metinlerin özellikle hedef kitlenin fiziksel ve bilişsel özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Çoklu ortam uygulamasında yer alan metinlerin uzunluğu, içeriğe ve tasarıma göre doğru ayarlanmalıdır. Kullanıcı uzun ve sıkıcı paragraflarla karşı karşıya kalmamalıdır. Bu nedenle metinler, kısa, net ve kolay anlaşılır bir dilde yazılmalıdır (Sarıkaya, 2006, s.15). Paragrafların ekranda kolayca görülebilen ve okunabilecek bir biçimde yer almış olması okuyucunun gözlerini yormadan, ekranda gereksiz yere bilgiyi

aramadan kolayca konuya adapte olmasını sağlamaktadır. Öğretim amacı ile hazırlanan yazıların çok süslü fontlardan değil de uygun nitelikte fonttan oluşmasına dikkat edilmelidir (Bülbül, 1999). Metin tasarımı için Kay L. Orr, Katharine C. Golas ve Katy Yao (1994) şu ilkelere uyulmasını önerir:

- Ekrandaki metin miktarı sınırlandırılmalıdır. Ekrandaki bir metni okumak, basılı olana oranla çok daha zordur ve uzun sürer. İnsanlar bilgisayar ekranındaki bir metni kitaptan okuduklarına oranla % 28 daha yavaş okurlar.
- Metin düzgün yerleştirilmeli ve sola dayalı olmalıdır.
- Başlıkları ortalamak ve satır sonunda kesme işareti kullanmamak önemlidir.
- Bilgi bloklarını ayırmak için boşluklar bırakılabilir.
- Başlıkları içeriği özetlemek ve yön bulma yardımcısı olarak kullanmak gerekir.
- Dizi şeklinde bir içeriği olan cümleler liste halinde gösterilmelidir.
- Karmaşık bilgileri tablolar halinde organize etmek öğrencilerin program içeriğine entegre olabilmelerini sağlar.
- Büyük harfler sadece başlıklarda kullanılmalıdır.
- Aydınlatma ve koyulaştırma görüntünün %10'u ile sınırlı olmalıdır.
- İtalik yazı tipi sadece başlıklarda kullanılmalıdır.
- Ekran bileşenlerini ayırmak için farklı tipte ve büyüklükte fontlar kullanılabilir.
- Tek bir ekranda birden fazla dikkat çekme tekniği kullanılmamalıdır (Akt: Yekta, 2004, s.25-26).

2.3.1.2. Edebî Ürünler

Sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimini zenginleştirme bağlamında roman, mitoloji, biyografi, drama gibi edebi eserlerin yer aldığı “iyi anlatılan bir öykü” olmalıdır. Sosyal bilgiler eğitimcileri, edebi çalışmaların alanın öğretimine önemli katkılarının olduğunu kabul etmeye başlamışlardır (McGowan ve Guzzetti, 2008, s.36).

Edebî ürünler ve diğer yazılı materyallerin işe koşulduğu öğretim durumlarında, yaparak yaşayarak öğrenen ve bu süreçte, birden çok kaynağı kullanma bilinç ve becerisi gelişen öğrenciler analitik düşünebilen, inanç ve değerleri inceleyip olumlu tutum ve değerler geliştirebilen etkin bireyler olacaklardır (Otluoğlu ve Öztürk, 2003, s.36).

Sosyal Bilgiler konuları, okuma, yazma ve konuşma etkinlikleri için uygun zeminler oluşturabilir. Fakat pek çok öğretmen sosyal bilgileri, iletişim becerilerini geliştirmek için etkin bir araç olarak kullanmamaktadır. Öğretmenler, sosyal bilgiler derslerinde edebî ürünlere ve yazılı materyallere geniş yer vererek oluşturulan eğitim durumlarında, öğrencilerde temel dil becerilerini geliştirmeye önem vermelidir (Otluoğlu ve Öztürk, 2003, s.37). Henry Johnson, “*İlköğretim ve Ortaöğretimde Tarih Öğretimi*” adlı kitabında edebî kaynakların çocukların geçmişi anlamalarında çok önemli katkıları olacağını belirtmektedir (McGowan ve Guzzetti, 2008, s.36).

Edebî metinler aracılığıyla çocuklar, kendilerini farklı zaman ve mekânlarda yaşamış/yaşayan insanlarla karşılaştırabilir; başka ülkelerdeki insanların yaşama şekillerini takdir eder. Bu onlarda, empatik düşünme alışkanlığını geliştirir, karakter eğitimine katkıda bulunur. Tarih bilincine sahip olan genç kuşakların çağa uyum sağlamalarına zemin hazırlar. Böylece çağdaş eğitimin, dünü koruyarak yarını güven altına alma ülküsü gerçekleşir (Otluoğlu ve Öztürk, 2003, s.37).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılacak çoklu ortam öğrenme aracı içinde edebî ürünler de önemli bir yer tutmaktadır. Bu ürünler arasında biyografiler, hatıratlar, şiirler, tarihî hikâyeler ve romanlar sayılabilir. Bu ürünler edebiyat-tarih entegrasyonu bağlamında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer materyal olarak kullanılabilir.

2.3.1.3. Belge

Genel anlamda tarih, özelde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders içeriği geçmişin o günkü şartları göz önünde bulundurularak bugünkü bakış açımızla yeniden inşasıdır. Bu anlamda soyuttur. Öğrenciler için soyut olan İnkılâp tarihi

konularını bilgi ve iletişim teknolojilerin kullanmak suretiyle somutlaştırmak kolaylaşabilir. Tarihin somut hâle getirilmesi amacıyla kullanılan materyaller aynı zamanda tarihsel kanıt niteliği taşımaktadır. Geçmişin yeniden yapılandırılmasında ve anlamlandırılmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin kanıtlardan faydalanması gerekmektedir (Ramsden, 1996, s.192).

Kanıt, geçmiş gitmiş tarihi olayın hikâyesi değil somut bir tespittir. Bu özelliğiyle tarih öğretiminde bir laboratuvar görevi üstlenir. Tarihi gerçekliğin gelip geçici olmayan bir ürününü bugüne ve sınıfa taşıyarak gözlem imkânı sunar (Safran ve Köksal, 1998, s.74). Geçmişle ilgili kanıtlarla uğraşmak, bugünün birçok yönüne bakmamıza imkân sağlar ve üzerinde çalıştığımız konuyu daha iyi öğrenmemize yardımcı olur. Birincil kaynaklar, iyi bir şekilde kullanılırsa duygularımızı ve hayal gücümüzü de genişletir (Fines, 1996, s.125). Tarihi bir eser, resim veya araç-gerecin niye, nasıl ve ne zaman yapıldığına ve bunların geçmişte yaşayan insanların hayatlarını ne ölçüde kolaylaştırdığına veya onlar için ne anlam ifade ettiğine dair sorgulama yoluyla yapılan bir tarihsel araştırmada öğrenciler, tarihin şemsiyesi altında düşünce ufuklarının sınırlarını zorlayacaklardır (Dilek, 2001, s.87).

Öğrenciler, yazılı kaynak, resimler, fotoğraflar vb. kaynakları kullanma fırsatına sahip olmalıdırlar. Soru sorarak kendi kaynaklarını eleyp tasnif etmeli, sonuçları sözlü, yazılı veya görsel yoldan sunarak tarihle aktif biçimde ilgilenmelidirler (Cooper, 1996, s.76). Bu açıdan bakıldığında tarihsel süreklilik, değişim ve nedensellik bağlamında tarihsel belgelerin bu derste öğrencilere sorgulatılarak tarihsel kanıtla dönüştürülmesi önem arz etmektedir (Dilek, 2005, s.89). Tarihsel bilginin etkinliği onun hem yeterli bir derinlikte hem de çok boyutlu ve çeşitlilik içerisinde sunulması ile mümkündür. Bilginin bu özelliklere sahip olması için kullanılacak materyalin de çeşitliliği mecburidir. Bu çeşitliliği sağlayabilmek amacıyla Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde konunun içeriğine uygun olarak kanıt niteliğindeki arşiv belgeleri kullanılmalıdır. Bu belgeler arasında mektuplar, telgraflar, fermanlar, meclis zabıtları, antlaşma metinleri, resmi ve gayriresmî yazışmalar, dönemin gazeteleri ve dergileri, kartpostallar, afişler, pullar vb. sayılabilir.

Bu belgelerin kullanılması hem içeriğin çok boyutluluğunu ve çeşitliliğini sağlayacak hem de öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı oluşturarak farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Emiroğlu, 2006, s.117),

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılacak belgelerin bir kısmı Harf İnkılâbından önce yayımlandığı için Osmanlıca olarak kaleme alınmıştır. Bunları dersin öğretiminde etkin bir şekilde kullanabilmek için belgelerin orijinallerini sunmakla birlikte; transkripsiyonlarının yapılması, gerekiyorsa günümüz Türkçesine uygun bir hâle getirebilmek için sadeleştirilmesi gerekmektedir.

2.3.1.4. Nutuk-Söylev ve Demeçler

Bir toplumun yaşamında önemli roller oynamış kişilerin söylevleri, o toplum üzerine yapılacak çalışmalar için ciddi birer kaynak oluşturabilir. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk'ün söylevleri, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş dönemini gün ışığına çıkarmada kullanılacak temel kaynaklar arasındadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s.143-144).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olan Mustafa Kemal'in tarihe birinci elden kaynak olarak sunduğu Nutuk, Söylev ve Demeçlerin İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılması ile öğrenciler tarihî gerçekleri arama, geçmiş ile günümüzün farklarını kavrama vb. gibi birçok yeteneklerini geliştirme fırsatını elde edebilirler (Dilek ve Dilek, 2005, s.92).

Nutuk, bir kurucu devlet başkanı olarak Atatürk'ün kişiliği hakkında bir takım bilgiler ve olaylara bakış açısını yansıtmak bakımından önemlidir. Nutuk'un içinde yer alan tarihî belgeler yakın geçmişimize ışık tutmakta, bir asker ve siyaset adamı olarak Atatürk'ün bu belgelerden hareketle yaptığı yorumlar onun devlet adamlığının öğrenciler tarafından ilk elden tanınmasına fırsat verebilir. Özellikle Nutuk'ta yapılan yorumlar ile başka eser ve belgelerdeki farklı yorum ve tarihî gerçeklerin birlikte öğrencilere sunulması, onları bu farklı görüş ve gerçekler karşısında düşünmeye, muhakeme etmeye ve rasyonel sonuçlara ulaşmaya sevk edecektir (Dilek ve Dilek, 2005, s.94).

2.3.1.5. İmge

Çoklu ortam uygulamalarında çok sık kullanılan bir veri türü de imgedir. Bu veri türünün içinde resim, fotoğraf, karikatür, harita, gazete, tablo-grafik gibi basılı görsel materyaller yer almaktadır (Dedeal, 2003, s.137). Basılı görsel materyaller, sözel mesajların öğrenciler için anlaşılabilirliğinde ve somutlaştırılmasında en sık kullanılan öğretim materyalleridir. Metin ve sembollerin uzun vadede hatırlanmasına bunlara eşlik eden basılı görsel materyaller katkı sağlamaktadır (Akpınar, 2005, s.62). Basılı görsel materyaller öğrencinin kavramı anlamasına, yorumlamasına ve kavramlar arasındaki ilişkileri görmesine yardımcı olur. Ayrıca, basılı görsel materyallerin çoklu ortam içinde kullanılması öğrenci dikkatinin çekilmesinde ve korunmasında etkin bir yöntemdir. Basılı görsel materyallerin diğer bir avantajı ise, tarayıcılar vasıtasıyla dijital ortama aktarılabilmesi ve bu ortamda istenilen formatta kullanılabilmesidir.

Basılı görsel materyallerin gerçeğe uygunluğu, renkli oluşu ve gerektiğinde yazılı açıklamaları içermesi, bu materyallerin etkinliğini artıran diğer faktörlerdir (Yanpar ve Yıldırım, 1999, s.22). Görsel materyaller olayları insanlara iletirken çoklu anlamlar sunarlar (Cranny, 2005, s.27). Görsel materyallerin geçmişe ilişkin tanıklıkları değer taşır, yazılı belgelerin sunduğu kanıtları desteklemenin yanı sıra onları tamamlar. Özellikle de olayların tarihi söz konusu olduğunda, görsel materyallerin metinlere aşina olan tarihçilere zaten bildikleri şeyler söyledikleri doğrudur. Ancak bu gibi durumlarda bile imgelerin ekleyeceği şeyler vardır. İmgeler geçmişini daha canlı bir şekilde hayalimizde canlandırmamızı sağlar. İmgelerin tanıklığının diğer bir önemli avantajı da, metin ile daha yüzeysel olarak açıklanması bile daha uzun sürecek, mesela matbaa gibi karmaşık bir sürecin ayrıntılarını, süratli ve açık bir biçimde aktarıyor olmalarıdır (Burke, 2003, s.91).

2.3.1.5.1. Resim

Geçmişten günümüze kalan her türlü görsel malzeme, başka yolla elde edilmesi mümkün olmayan pek çok tarihsel bilgiyi bünyesinde barındırmaktadır. Tarihinin, geçmişi bilimsel bir bakış açısıyla açıklamaya çalışırken yararlandığı

kaynaklardan birisi de resimlerdir. Geçmişe ait resimler o dönem hakkında sözlerle anlatılması güç olan pek çok mesajı kolaylıkla verebilir. Bu yüzden bir tarihçi veya tarih öğretmeni derste konuyla ilgili resimleri yeterince kullanabilmelidir. Tarih dersleri bünyesinde, resimleri kullanmaya başlamadan evvel öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Derste kullanılacak olan resimlerin, öğretilecek konuyla bağlantısı açıkça ortaya konmalıdır.
- Derste kullanılacak olan resimlerin, konunun hedef ve davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirebileceği açıkça belirtilmelidir.
- Resimler, sadece alt düzey düşünme becerilerini değil, üst düzey düşünme becerilerini de geliştirecek şekilde kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin, gösterimi yapılan görseli anlayabilecek ve yorumlayabilecek bilgi ve beceriye sahip olup olmadığı tespit edilmelidir.
- Öğrenciler, görselleri okuyup anlamlandırabilecek bilgi ve beceriye sahip değilse, giriş davranışı kazandırmak için ne tür etkinlikler yapılacağına karar verilmelidir (Demircioğlu, 2005, s.121).

Tarih öğretmenleri, derslerinde resim kullanmaya başlamadan önce öğrencilerine resimlerin nasıl yorumlanması ve okunması gerektiğini öğretmelidirler. Bu çerçevede öğrencilerden, resme ilk bakışta materyalin kaç bölümden oluştuğunu, ana tema ve kavramların neler olduğunu, resimde öne çıkan insan ve nesnelerin görselde nasıl rol oynadıklarını genel anlamda belirtmeleri istenmelidir (Demircioğlu, 2005, s.122). Resimlerin yorumlanmasında etkin bir yol o resme çeşitli sorular yöneltmektir. Bu sayede o dönemin sosyal ve iktisadi durumuna dair pek çok bilgiyi yakalamak mümkün olabilir. Resimlerin kullanımında temel amaç öğrencilerin tarihsel düşünmeye veya tarihi bilgiler elde etmeye sevk edici düşünme disiplini kazanmalarının sağlanmasıdır (Köstüklü, 2001, s.114-115).

Günümüzde bazı tarih öğretmenleri uzun bir süre önce cereyan etmiş olayları soyut bir şekilde öğrencilerine anlatma gayreti içerisindeyler. Bu işi yaparken de geçmişe ait soyut ve somut pek çok kavram kullanmaktadırlar. Tarihin somut ve

görsel malzemelere dayalı olarak anlatılmaması, geçmişe yönelik deneyim ve bilgileri sınırlı olan öğrencilerin, bu alanı öğrenmede sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır. Bu bağlamda resimler, geçmişi öğrencilerin gözünde basit ve anlaşılır bir hâle getirmede, tarih öğretmenlerine yardımcı olabilecek unsurların başında gelir. İlgili araştırmalar metin ve sembollerin uzun vadede hatırlanmasına bunlara eşlik eden resim ve diyagramların yardımcı olduğunu belirtmektedir (Akpınar, 2005, s.62).

Resimlerin, tarih öğretimine yaptığı katkıların bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Tarihi olayları incelerken hayal gücünü kullanmaya yardımcı olma.
- Öğrencinin, geçmişteki olayları daha rahat tasvir etmesine yardımcı olma.
- Görsel materyallerin ışığında, mantıklı hipotezler kurabilme ve bunları test edebilme
- Zor kavramların öğrenilmesinde yardımcı olma
- Geçmişin değişik kesitlerinden pek çok bilgiyi günümüze getirme
- Gerçekle yorum arasındaki farkı görmeye yardımcı olma
- Soyutu somutlaştırma.
- Motivasyonu artırma.
- Kalıcı öğrenme sağlama.
- Bir tarihçinin, tarihsel yargılara varırken kullandığı resimleri öğrencilere sunabilme.
- Tarihsel süreç içinde meydana gelen değişimi gösterme (Demircioğlu, 2005, s.120).

Tarih dersi, kazandırılacak tarihsel bilgi yanında, öğrencilerde önemli davranış değişikliklerinin oluşturulabileceği bir derstir. Bu dersler aracılığıyla etkin, üretken, yaratıcı ve problem çözme yeteneğine sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için, alanın öğrenci merkezli ve farklı öğretim yaklaşımlarına dayalı olarak öğretilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, tarih derslerinde resimlerin kullanılmasıyla

öğrencilerde meydana getirilebilecek davranış değişikliklerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

- Farklılıkları görebilme
- Tümdengelim metoduyla düşünebilme
- Görsellerdeki önyargıları görebilme
- Resimleri okuyabilme
- Gözlem yapabilme ve sonuç çıkarabilme
- Konuyla ilgili nesnenin yapısını anlayabilme.

2.3.1.5.2. Fotoğraf

Görsel imgelerin etkili ve güvenilir bir temsilcisi olan fotoğraf, hazır bulunmayan bir nesnenin değil, fotoğraf makinesi objektifi önünde kısa süreliğine hazır bulunan bir nesnenin görsel kanıtıdır (Virilio, 2002, s.195). Fotoğrafi canlı kılan, somut geçmiş ile bilinmeyen gelecek arasında muhayyel bir köprü işlevi üstlenmiş olmasıdır (Ergüven, 2002, s.187). Danacıoğlu'na (2001, s.91) göre, icat edildiği 1839 yılından itibaren fotoğraf, hem diğer görsel malzemelerden hem de diğer kayıt türlerinden çok daha etkili bir biçimde gerçekliğin bir kopyası olarak kabul görmüştür. Bir röntgen filmi bir kolun kırığını nasıl eksiksizce gösteriyorsa fotoğraf da aynı biçimde gerçekliğin sadık bir kopyasıdır.

Bir olayın ya da bir insanın görünümünü saklayıp koruduğu için fotoğraf her zaman tarihsellik ideasıyla yakından ilgili görülmüştür. Fotoğrafın ideali, estetik bir yana, tarihsel bir anı yakalamak olmuştur (Burke, 2003, s.210). İcat edildiği 1839 yılını izleyen ilk yıllardan başlayarak fotoğrafın iki temelde ilerlediği görülür. Bunlardan ilki, fotoğrafın, bir dışavurum, kendini ifade etme aracı olarak temelde yaşamın estetize edilmesini amaçlayan kullanımı, diğeri ise, temel amacı yaşamı estetize etmek olmayan fotoğraf makinesinin, insana, yaşamsal sorunlara, doğaya çevrilip, fotoğrafın bir tanıklık aracı olarak kullanılmasıdır. Alışılmış bir deyişle belgesel fotoğraf olarak adlandırılan bu ikinci kullanım biçimi bazen salt bir tanıklık tavrını alırken, zaman zaman tanıklığı aşan, sorunları saptamakla kalmayıp, bunların düzeltilmesi yönünde çabaları içeren bir nitelik kazanır (Oral, 1996, s.5).

Tarihsel belge olarak ilk defa Kırım Savaşı (1853-1856) sırasında kullanılmaya başlanan fotoğraf, o günden günümüze kadar tarihsel bilgi kaynaklarımız arasında çok önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin; Osmanlı İmparatorluğu'nun, son yirmi-otuz yılında nasıl bir halkla ilişkiler faaliyeti yürüttüğünü anlamak için fotoğraflar vazgeçilmez bir kaynaktır. İstanbul'un tarihsel topografyasını yansıtan fotoğraflar, şehir tarihçileri, sanat tarihçileri ve tarihsel coğrafya uzmanları için çok değerlidir. Şehir tarihinin bu veçhesiyle ilgili bir belge olarak fotoğraflar vazgeçilmez niteliktedir (Faroqhi, 1999, s.142).

Fotoğrafın tarihsel bir belge olarak kullanımını değerlendirirken, farklı tarihsel kullanımları görmek ve bunları sistematik bir biçimde birbirinden ayırt etmek önemlidir (Tenfelde, 2001). Fotoğraf yoluyla giysilerin, eşyaların, bugün unutulmuş üretim tekniklerinin, örf ve âdetlerin tarihini ve muhakkak ki insan eliyle oluşturulmuş veya tahrip edilmiş coğrafyanın, fizikî çevrenin, kentlerin, yerleşim birimlerinin tarihini anlamamız kolaylaşır (Danacıoğlu, 2001, s.93). Ak'a (2001, s.49) göre fotoğraf özde "canlı figür" demektir. Aklın egemenliğinde gelişen teknik ve sağlam bir altyapı ister, çoğulcudur, belgedir ve güçtür. Falih Rıfkı Atay "Bir 26 Ağustos Yıldönümü" adlı yazısında Etem Tem'in çektiği Kocatepe fotoğrafı için "Fotoğraf objektifi, tarihe bu kadar canlı bir eser bırakmamıştır" diyerek bu güce atıfta bulunmuştur.

Fotoğrafın biçimi ne olursa olsun, tarihsel araştırmada kullanımının belli kuralları vardır. Birincisi; özellikle doğruluk söz konusu olduğunda fotoğrafların, diğer belge ve nesnelerin tanımlanması, doğrulanması, tasvir edilmesi ve yorumlanması gerektiğinde kullanılan kurallara tabi olmasıdır. İkincisi; fotoğrafların kendilerini anlatabilmelerini sağlayan belirli sınırlar olması nedeniyle dışsal verilerin kullanılması gerektiğidir. Fotoğrafların arkasındaki ya da albümlerindeki yazılar genellikle istenen bilgiyi sağlamasına rağmen, bazen insanları yanlış yönlendirebilir. Bu sebeple güvenilir olmaları için doğrulanmaları gerekir. Fotoğraflardaki insanlarla yapılan konuşmalar da ek bilgi sağlar. Üçüncüsü; fotoğrafların, yalnızca hoş ya da ilginç oldukları için öyküye katılmamaları gerektiğidir. Fotoğraflar anlatılan öyküyle ilgili olmalı, o öyküyü tamamlayan ya da açıklayan kanıtlar sunabilmelidir.

Dördüncüsü; bir öyküyü anlatmakta kullanılan fotoğrafların başlık ya da açıklama yazıları olması gerektiğidir; ancak bunlar ne çok fazla ne de az olmalıdır. Beşincisi, yayımlanmış ya da filme çekilmiş tarihsel malzemede kullanılan fotoğrafların röprodüksiyonları mümkün olduğunca iyi yapılmalıdır. Cümleleri son hâllerini almaları için düzelterek amaca uygun paragraflar hâline sokmaya nasıl özen gösteriliyorsa, kullanılan fotoğrafların sunumuna da öyle özen gösterilmelidir (Kyvig ve Marty, 2000, s.84-85).

Stradling (2003, s.93-94), tarih öğretiminde fotoğraflardan analitik bir yaklaşımla yararlanmaya yönelik olarak;

- Toplumdaki sosyal yönelimleri incelemek amacıyla farklı dönemlere ait fotoğrafları kullanmayı,
- Teknoloji, eğitim, mimari, sanat gibi alanlardaki yüzyıl boyunca görülen gelişmeleri ortaya koymak amacıyla fotoğrafları kullanmayı,
- Belli bir dönemdeki sosyal yaşamın farklı veçhelerine ilişkin ipuçlarını yakalamaya dönük bir araç olarak o döneme ait fotoğraf albümlerini incelemeyi,
- Öğrencilere aynı olgunun farklı dönemlerde çekilmiş fotoğraflarını sunarak, benzerlikleri ve farklılıklarını saptamalarını sağlamayı,
- Fotoğraftaki tarih, alt yazı ve kaynak gibi bilgileri çıkararak öğrencilere bu fotoğrafla ilgili sorular yönelterek öğrencilerin yorum yapmalarını sağlamayı,
- Öğrencilere bir fotoğraf vererek, o fotoğraf ile ilgili yapılmış farklı yorumları karşılaştırmalarını istemeyi önermektedir.

Stradling (2003, s.95), tarihî fotoğrafların seçiminde, birincil ve ikincil kaynaklarla kolay bağlantı kurulmasına, alışlagelmiş anlayışı, doğruluğu tartışmasız kabul edilen varsayımları sorgulamaya uygun olmasına, açıklanması ya da araştırılması gereken bazı çelişkileri ve belirsizlikleri ortaya koymasına, diğer kaynak malzemelerle karşılaştırıldığında, bir fotoğrafın sunduğu belli kavrayışları yansıtmamasına, başka kaynaklara bakılarak cevap verilebilecek soruları gündeme getirmesine dikkat edilmesini tavsiye etmektedir. Ayrıca öğrencilerin, tarihsel fotoğrafları sistematik bir biçimde incelemelerine ve yorumlamalarına yardımcı

olacak bir analitik çerçeve edinmeleri; bu çerçeveyi uygulamaya, analiz ve yorumlama becerilerini pratikte sınamaya yönelik fırsatları bulmalarının gerekliliğine işaret etmektedir.

İster insan eliyle üretilmiş resimler/çizimler, isterse insanın kullandığı bir aygıt tarafından üretilmiş, fotografik, sinematografik ve videografik görüntüler içlerinde hep belli anlamları taşımışlardır. Fotoğrafın anlamını kültürel etmenler, teknik etmenler, kullanılan simgeler (yan anlamı yaratmaya yarayan tüm etmenler) oluşturur. Görüntülere üreticileri tarafından, üretildikleri anda veya daha sonra ve o görüntüleri farklı ortamlarda kullananlar tarafından da farklı anlamlar yüklenebilir. Görsel iletiler hemen algılanıveren düz anlamların yanı sıra, bakar bakmaz fark edilmeyen bazı anlamları da barındırmaktadır. İlk bakışta, anlaşılmayan yan anlamları çözebilmek, görsel metinlerin -bunlar fotoğraf, sinema filmi, televizyon görüntüleri, çizgi romanlar, reklâm ve basın fotoğrafları olabilir- okunmasının öğrenilmesi gerekir. Bir fotoğrafı incelerken /okurken onun gerçeği ne denli yansıttığı, düz ve yan anlamları, tarihsel ve kültürel bağarcıdaki yeri, herhangi bir düşünceyi simgeleyip simgelemediği gibi etmenlere dikkat etmek gerekir. Fotoğrafın anlamları vardır. Bu anlamlardan yüzeyde olanı, birçok kültür tarafından, hemen bir bakışta anlaşılabilir. Ancak fotoğrafın farklı biçimlerde kullanımı söz konusu olduğunda, fotoğrafa birtakım kişi veya kurumlar tarafından anlamlar yüklenmeye başladığında anlaşılabilirlik zorlaşır. Bu anlamları çözümleyebilmek için o fotoğrafı iyi bir şekilde okumak gerekir. Tüm okuma biçimleri gibi bunun da öğrenilmesi gerekir (Algan, 1999, s.63).

Tarihî bir fotoğrafın sistematik bir biçimde incelenmesi ve yorumlanmasına yardımcı olacak analitik bir çerçeve edinilmesinde dar anlamda bir muhabirin yaklaşımına benzer bir tutum sergilenebilir: 5N/1K yani Ne, Niçin, Nerede, Ne Zaman, Nasıl ve Kim? (Danacıoğlu, 2001, s.92). Bu soruların cevaplandırılması fotoğrafın çözümlenmesine katkı sağlayacaktır.

Ülkemizdeki arşivlerde, albümlerde, kitaplarda, dergilerde ve dijital ortamda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılacak çok zengin bir fotoğraf

kaynağı mevcuttur. Ders içeriğinin Osmanlı Devleti ile ilgili konularının yer aldığı bölüm için özellikle II. Abdülhamid dönemi (1876-1909) çok zengin bir kaynak sağlamaktadır (Ak, 2001, s.31). Sultan II. Abdülhamid döneminde fotoğrafla ilgili en önemli karar, kuşkusuz onun tanıtım gücünden yararlanma konusunda alındı. Bu amaçla 1893 yılında, altı ayrı fotoğrafçı çalıştırıldı. Çekilen fotoğraflardan Halep, Şam, Adana, İzmir, Çankırı, Denizli, Bağdat, Edirne, Manisa, Aydın, Bursa, İzmit, Selanik, Kastamonu, Trabzon, Beyrut, Şam ve İstanbul'daki okulların öğrencileri ile ilgili 51 adet albüm hazırlanarak Amerika Birleşik Devletleri başkanına armağan edildi. Halen Washington'daki National Library'de bulunan bu albümlerden diğer devlet başkanlarına da gönderildi. Cumhuriyet döneminde de bu defa olanaklar elverdiği için matbaa baskısı ile hazırlanan ve Othmar'ın fotoğraflarından oluşan Fotoğrafla Türkiye albümüyle fotoğrafın tanıtım gücünden yararlanıldı (Çizgen, 1999, s.17).

II. Abdülhamid'in oturduğu Yıldız Sarayı'ndan İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi'ne taşınan fotoğraf arşivi incelendiğinde, şehzadelerin sünnet düğününden, padişah atlarına, sarayda yaşayanların yazlık gezilerine, İmparatorluğun en uzak köşelerinde gerçekleştirilen törenlere, yeni binalara ve çeşitli kurumların çalışmalarından kesitlere ve vilayetlerin çeşitli yönlerine değin uzanan örneklerin bulunduğu görülecektir (Ak, 2001, s.17). Yıldız Koleksiyonu'nun 35 bin fotoğraftan oluşması II. Abdülhamid'in fotoğrafa olan ilgisinin ne denli normalin üstünde olduğunu kanıtlar (Koloğlu, 1992, s.14).

Ak'a (2001, s.17) göre, Cumhuriyet dönemi fotoğrafçılığı Atatürk'ün tarihi bir görsel bellek oluşturmak amacıyla savaşa giderken söylediği "Bu ölüm kalım mücadelemizde bir harp fotoğrafçısını yanımızda götürelim. Bana öyle birini bulun." sözleriyle başlatılabilir. Mustafa Kemal'in bu yaklaşımı gerek Millî Mücadele dönemi gerekse Cumhuriyet dönemi için çok zengin bir fotoğraf arşivinin oluşmasını sağlamıştır.

Gerek Osmanlı Devleti'nin son dönemi gerekse Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş döneminin anlatıldığı Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde kullanılabilecek zengin bir fotoğraf arşivi mevcuttur. Bu arşivin öğrencilerle

buluşturulması Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretimine büyük bir zenginlik katacaktır.

2.3.1.5.3. Karikatür

İletişimsel işlevi olan bir yazı biçimi olarak tanımlanan mizahın resimle ifade edilmiş biçimi karikatür olarak tanımlanmaktadır (Heinzelmann, 2004, s.14). Karikatür toplumdan aldığı konuları, olayları, durumları, vb. yeniden üreterek onlara bir dinamizm katar. Övgü, yergi ve gülmece kavramlarıyla bu işleyişi daha da hızlandırır (Durualp, 2006, s.62). Karikatürler daha ilk bakışta o dönemin sosyal ve politik yaşamının görüntüsünü gözümüzde canlandırır. Basılı kaynaklarda yer alan karikatürleri incelemeye başladığımızda, bu görüntü birçok ayrıntı kazanarak daha da zenginleşir (Heinzelmann, 2004, s.9).

Karikatürleri birincil kaynak olarak analiz etmeye ve yorumlamaya yönelik tarihçilerin sayısı çok azdır. Tarihçiler çoğunlukla kitaplarında karikatürlere sadece görsel amaçla yer vermeyi yeterli görmüşlerdir. Oysa tarihçi karikatür sanatına has özellikleri, yani bir konu, olay ya da şahıs hakkında tek taraflı bakış açısını ortaya koymak için başvurulan gülünçleştirme ve abartma gibi çeşitli üslupları dikkate almak durumundadır. Bu bakımdan karikatürler, özellikle kamuoyu anketlerinin ortaya çıkışından önce, belli bir siyasal görüşe bağlı olanlar arasında veya bir bütün olarak toplumda belirli bir dönemde geçerli olan kanıyı araştırmak için son derece etkili bir malzeme olabilir (Stradling, 2003, s.100).

Özer'e (2005) göre yabancı dil, sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, fen gibi derslerde, karikatür iyi bir araç olarak değerlendirilme potansiyelini taşımaktadır. Ancak eğitimde görsel grafik öğelerden biri olan karikatürden yararlanmak eğitimcilere yeteri kadar sempatik gelmemektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi öğretmenin konu ile ilgili materyalleri bulamaması, ikincisi ise karikatüre karşı takınılmış olan geleneksel bir güvensizliktir (Akt: Durualp, 2006, s.52-53).

Oral'a (2005) göre, eğitimde kullanılacak mizahi çizimler, öğrenmeyi kolaylaştıracak olan ortamı rahatlatmalı, dalga geçen o aykırı bakış açısı ile bilgiyi

anlamadan ezberleme yanlısının önünde bir engel oluşturabilmelidir. Eğitimin öğrenci için zevkli yanları olduğu kadar sıkıcı yanları da vardır. Öğrenciler başarılı olmak için öğrenme gayretleri kadar bu olumsuz duygularla da baş etmek zorundadırlar. Mizahi çizimlerin kullanımı, öğrencilerin bu çabalarında onlara sevecen bir ortam sunabilir (Akt: Durualp, 2006, s.57).

Öğretmen karikatürü bir öğretim materyali olarak kullanırken öğrencilere o karikatürün nasıl yorumlanabileceğini öğretmelidir. Bunun yanında öğrenciler kazanacakları mizah duyarlılığıyla yaşama daha hoşgörülü, güler yüzle bakmayı öğreneceklerdir. Karikatür bir iletişim aracı olarak kullanıldığında ise, öğrencilerin öğretmenlerle ve kendi aralarında anlaşacakları bir araç olacaktır. Karikatürün verdiği mesajın daha kolay ulaşması nedeniyle bireyler birbirleri ile daha kolay iletişim kurabileceklerdir (Durualp, 2006, s.61).

Tarihsel karikatürler tarih dersinde şu pedagojik yönleriyle de değer taşıyabilirler:

- Öğrenciye –aynen profesyonel tarihçiye olduğu gibi– belli bir dönemde insanların ne düşündüğüne ilişkin sezgiler sunarlar.
- Çoğu kez bir konuyu metin kadar etkili –bazen daha da çarpıcı– bir özet halinde aktarırlar.
- Görüntülerden süzülüp çıkarılması gereken bir anlam taşırlar.
- Yorumlanmayı gerektirdikleri için, öğrenciye söz konusu olay, konu ya da kişiyle ilgili daha önceki bilgilerden yararlanma fırsatını verirler. Bu bakımdan belli bir konu hakkındaki ünitenin sonuna bir karikatür koymak yararlı olabilir; çünkü öğrenciler karikatürdeki ipuçlarını kavrayıp çözecek ve karikatüristin niyetini yorumlayacak bilgileri edinmiş durumda olurlar (Stradling, 2003, s.100).

Tarih derslerinde karikatür kullanırken bilinmesi gereken çeşitli hususlar vardır. Bunlardan birincisi, karikatürist hitap ettiği okurun bilgi birikimi ve bazen siyasal görüşleri konusunda varsayımlar yapar. Daha incelikli karikatürleri

anlayabilmeleri için, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu varsayımların neler olduğunu araştırıp öğrenmesi gerekir.

İkincisi, karikatürler genellikle olgusal bilgilerden çok görüşler sunarlar. Karikatürist taraflıdır; konuya ilişkin dengeli bir bakış açısı ya da çok sayıda perspektif sunmaya çalışmaz.

Üçüncüsü, karikatüristler büyük ölçüde gülünçleştirme ve abartma unsurlarını kullanırlar. Bunlar olumlu ya da olumsuz olabilir. Örneğin; bir karakter güvenilir ya da güvenilmez, sert ya da zayıf, kendinden emin ya da kararsız, yurtsever ya da hain olarak görülecek şekilde çizilebilir. Karikatüristler halka mesajlarını iletmek için basmakalıp anlayışlara sıklıkla başvurular; bir sosyal gruba veya ulusa ilişkin çoğu kez küçümseyici ve aşırı basitleştirilmiş genellemeler sunabilirler.

Dördüncüsü, bir karikatürün etkili olabilmesi için, karikatür ve hiciv açısından nelerin komik, nelerin kolay hedef olduğu ve olmadığı konusunda dönemin sosyal göreneklerine uyması gerekir. 20. yüzyılın farklı dönemlerine ait karikatürlere baktığımızda bu göreneklerin zaman içinde değiştiğini görürüz.

Beşincisi, karikatürlerin çoğunda sembol aracılığıyla anlatıma başvurulur. Ulusal semboller en bariz olanlardır. John Bull ya da İngiliz buldok köpeği İngiltere'yi, Rus ayısı Rusya'yı, Sam Amca Amerika Birleşik Devletleri'ni temsil eder. Karikatürün anlamını çözmek için, bu sembollerin neyi temsil ettiğini bilmek gerekir (Stradling, 2003, s.102).

Ders içeriğinin Osmanlı Devleti ile ilgili konularının yer aldığı bölüm için özellikle II. Abdülhamid dönemi (1876-1909) fotoğraf da olduğu gibi karikatür konusunda da çok zengin bir kaynak sağlamaktadır. Sansür uygulamalarına rağmen bu dönemde yayın hayatında olan pek çok mizah dergisi mevcuttur. Bu dergilerin içeriğindeki karikatürler Osmanlı Devleti'nin son dönemlerini tahlil edebilmek için çok zengin bir kaynak sağlamakta, çok farklı bakış açıları sunmaktadır.

Millî Mücadele döneminde ise mizah dergileri halkın moralini yüksek tutmak açısından çok önemli bir fonksiyonu yerine getirmişlerdir (Okay, 2004, s.6). Okuma-

yazma oranının pek de yüksek olmadığı o yıllarda, kısmen resimli ve karikatürlü yayınlanan mizah dergileri Türk halkına moral ve güven vererek kamuoyu oluşturmuşlardır (Şen, 2003, s.289).

Millî Mücadele dönemi mizah basınında yer alan karikatürlerde işgalci güçler (İngiliz, Fransız, İtalyan); işbirlikçiler (Padişah Vahideddin, Damat Ferit Paşa, Ali Kemal, Sait Molla, Refik Halit, vd.) ve kurtuluş savaşçıları (Mustafa Kemal Paşa, İsmet Paşa, Mehmetçikler ve kadınlarımız, vd.) ele alınır. Çok uluslu bir savaş olmasına karşın, karikatürlerdeki ana düşman Yunanistan'dır. Bu nedenle karikatürlerde Yunan Kralı Konstantinos, Venizelos ve Eftoslar sık sık boy göstermişlerdir. Mustafa Kemal Paşa, Millî Mücadeleyi organize eden ve yöneten bir komutan olmasının yanında; çok karizmatik ve yakışıklı oluşuyla da karikatürlerin çizimine yardımcı olmuştur (Şen, 2003, s.13). Millî Mücadele Dönemi ve Cumhuriyetin ilk yıllarında karikatüristler olaylara farklı bakış açılarıyla ve yeni bir devletin kuruluşuna tanıklıklarıyla büyük bir miras bırakmışlardır.

Millî Mücadele ve Cumhuriyet Dönemlerine ilişkin çizilen pek çok karikatür Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılabilecek niteliktedir. Karikatürler ders içeriğinin daha zengin ve daha renkli hâle getirecektir. Bununla birlikte öğrencilerin dersi algılamalarına, eleştirel düşünebilmelerine, empati kurmalarına, problem çözme becerilerine katkı sağlayacaktır.

2.3.1.5.4. Harita

Harita; yeryüzünün bir kısmının veya tamamının belli ölçek ve yöntemlerle küçültülmüş modelinin kuşbakışı olarak bir düzlem üzerine çizilmesidir. Özellikle gelişmiş toplumların, yerin kullanımı ve planlanması için başvurmaları gereken zorunlu bir araç niteliğindedir. Görsel sembollere ve çizimlere dayanan haritalar, özellikle yer bildiriminde en etkili araçlardır (Yaşar ve Gültekin, 2007, s.295). Bu anlamda, eğitim-öğretimde de sıkça kullanılması zaruri olan araçlardandır ve özellikle tarih konularının öğretimi için, geçmişe dönük bilgi ve olayların, mekân unsuruyla bütünleştirilerek öğretilmesini sağlama özelliği sebebiyle oldukça önemlidirler (Dönmez ve Yazıcı, 2008, s.268).

2.3.1.5.5. Gazete

Son yıllarda çeşitli öğretim basamaklarında her sınıf düzeyinde bir öğretim aracı olarak kitle iletişim araçlarının kullanımında önemli bir artış görülmüştür. Kitle iletişim araçlarından en yaygın olarak kullanılanı gazetelerdir. Gerçek dünyayı insanların önüne getiren güncel bir kaynak olan gazeteler, eğitsel açıdan çok yönlü ve dinamik bir öğrenme aracıdır (Yaşar ve Gültekin, 2007, s.304).

Gazeteler, tarih öğretiminde kavramların anlaşılmasını sağlayan, yer ve olayları tanımlayan bir araç olarak önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Tekgöz, 2005, s.37). Gazeteler çoğu zaman tarih derslerinde öğretmenlere, öğretim sırasında yararlanabilecekleri sayısız okuma materyali de sunmaktadır. Tarih derslerinde gazetelerin kullanılması, öğrencilerin birinci elden görsel kaynakları analiz edebilmelerine ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Tarih dersi birbirine bağımlı bir dünyadaki demokratik toplumda, kültürel farklılıklara sahip vatandaşlar olarak bilgi edinme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri için genç insanlara yardım etmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin tarih dersinin amaçları arasında olan düşünme ve karar verme becerilerinin gelişmesi için güncel olaylarla ilgilenmeleri gerekmektedir. Güncel olayların öğretiminde gazeteler çok işlevsel bir araçtır. Öğretmenler tarih dersinde gazetelerden yararlanarak öğrencilerin de katılımını sağlayan öğrenme-öğretme süreçleri düzenlemeli ve öğrencileri toplumsal yaşama hazırlayan ortamlar oluşturmalıdır. (Deveci, 2005).

Tarih derslerinin öğretimi sırasında gazetelerden yararlanarak öğrenciler sosyal dünya ile ilgili ilginç problemlerle karşı karşıya getirilir. Gazeteler, öğrencilerin gözlem yapmaları, soru sormaları, bilgiyi araştırarak, gözlemlerdeki, olaylardaki düşünceleri açıklamaları, görüşlerini tartışarak, kendilerini geliştirip değiştirmeleri için ortam sağlamaktadır. Öğrenciler, gazetelerden yararlanılarak işlenen tarih dersleriyle, kendi sosyal dünyalarındaki anlayışları yapılandırdıkları gibi düşünme becerilerini ve tüm okul programından elde ettikleri bilgileri bütünleştirip,

bunlardan sonuç çıkarırlar ve sunulan problemleri çözmek için araştırma yapmaya başlarlar (Deveci, 2005).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi konularının öğretiminde de gazeteler çok zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadırlar. Osmanlı Devleti'nin son yılları, Millî Mücadele Dönemi ve Harf İnkılâbının olduğu döneme kadar Osmanlıca olarak yayımlanan gazetelerin Türkçeye çevrilmesi çok zengin bir kaynağın Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminin hizmetine sunulması anlamına gelmektedir. Gazetelerin etkili kullanımı sayesinde bazen öğrenilmesi çok zor olan kavramlar rahatlıkla öğrencilere öğretilir çünkü bunlarda her zaman görsellik ön plandadır (Dönmez ve Yazıcı, 2008, s.256). Ayrıca gazeteler olayların canlı tanıkları oldukları için birinci elden kaynaklar olarak değerlendirilir. Bu kaynaklar da çoklu ortam içindeki metinlerin ve diğer görsel materyallerinin doğruluğunun onaylanması konusunda önemli bir işlevi yerine getirecektir. Eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında gazete kullanımının faydaları ve sınırlılıkları tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6
Gazete Kullanımının Faydaları ve Sınırlılıkları

<ul style="list-style-type: none"> • Karmaşık olan kavramları öğretmek ya da tanıtmak için etkili olarak kullanılabilirler. • Canlı ya da cansız varlıkların gerçek görünümlerinin sınıf ortamlarında gösterilmesini sağlarlar. • Herhangi bir sistemin ya da nesnenin hangi parçalardan oluştuğu ayrıntılarıyla açıklanabilir. • Öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmelerini sağlamak için kullanılabilir. • Diğer eğitim materyallerinin yetersiz kaldığı noktalarda rahatlıkla kullanılabilir. • Sınıf ortamlarında kullanılabilir hale getirilmesinin maliyeti ucuzdur. • Taşınması çok kolaydır. Öğretmenler, bunları istedikleri yerlere asabilir ya da taşıyabilir. Bunun yanında eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması için özel bir araç-gereç ihtiyacı yoktur. • Tüm eğitim basamaklarında etkin bir şekilde kullanılabilirler. • Öğrencilerin mesajları etkili ve doğru olarak algılama yeteneklerini geliştirebilir. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gazetelerden kesilen kupürler bazen gerçeği yansıtmayabilir. ▪ Gazete kupürlerinin bazen güncelliği ve doğru çok kısa bir zamanda ortadan kalkabilir. ▪ Gazeteler kendi siyasal düşüncelerine göre yorumlama yapabilirler. ▪ Kesilen gazete kupürlerinin boyutları çok küçük olabilir. ▪ Gazete kupürleri cisimlerin ya da nesnelerin üç boyutunu göstermez, sadece tek bir boyutunu gösterirler. Bunun neticesinde, öğrenciler gazete kupürlerinden cisimlerin tüm boyutunu göremezler. ▪ Bazı gazete kupürlerinin baskılarında meydana gelen hatalar nedeniyle nesnelerin veya varlıkların gerçek renkleri ya da biçimleri etkili olarak gösterilemez. ▪ Gazete kupürlerinin sınıf ortamlarında kullanımı iyi planlanmaz
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Çok karmaşık olan konuları basit bir biçimde ama etkili olarak öğretir. Çünkü bunlar öğrencilerin ilgilerini yönlendirir ve devamlı olarak canlı tutabilir. Böylece, öğrenciler karmaşık olan konuları etkili olarak öğrenebilirler. • Tek nüsha halinde bulunan ve önemli olan tarihî belgelerin resimleri çeşitli dergilerden ya da gazetelerden kesilip sınıf ortamına getirilebilirler. 	<p>ise öğrencilerde öğrenmeye karşı isteksizlik meydana gelebilir.</p>
--	--

(Dönmez ve Yazıcı, 2008, s.256).

2.3.1.5.6. Tablo

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde sayısal verilerin öğrenciye sunumu sırasında tablolardan faydalanılabilir. Tabloların hazırlanması aşamasında, öğrencilerin seviyeleri ve tablonun kullanım kolaylığının dikkate alınması gerekir. Bir tablonun kullanımının kolaylığı, üç sürecin teşhis edilmesi ile doğru orantılıdır. Bu süreçler;

Anlama süreci: Okuyucu tablonun nasıl düzenlendiğini anlayabiliyor mu?

Araştırma süreci: Okuyucu sorularına cevap olarak tablonun neresine bakacağını biliyor mu?

Yorumlama süreci: Okuyucu tabloda sunulan verileri nasıl yorumlayacağını biliyor mu? Tabloda verilen bir bilgiyi diğer bilgilerle karşılaştırabiliyor mu?

Tabloda sunulan verilerin tanımlanması ise dört alt sürecin teşhis edilmesi ile ilişkilidir. Bu süreçler;

- Gösterilen öğelerin farkında olmak,
- Verilerin benzer ve farklı yanlarını teşhis etmek,
- Verilerin etkililiğini değerlendirmek,
- Verilerin önemini ünitenin ya da metnin içinde teşhis etmek şeklinde ifade edilmiştir.

Eğitim faaliyetleri sırasında tablolar, çoğunlukla bir metin ile bütün oluşturacak şekilde birlikte sunulmaktadır. Aşağıda verilen sorular, öğrencilerin tabloları anlamalarına ve yorumlamalarına yardım ederek, metnin öğrenci tarafından anlaşılma seviyesini arttırmak için kullanılabilir.

- Tablonun başlığı nedir?
- Tablodaki verileri kullanarak hangi soruları cevaplayabilirsiniz?
- Tabloda sunulan verilerin değişikliği neyi ifade etmektedir?
- Bu veriler metinle nasıl ilişkilendirilebilir? (Dönmez ve Yazıcı, 2008, s.292-293).

2.3.1.5.7. Grafik

Grafik, bir çizimle anlatım biçimidir ve sayısal verilerin görselleştirilerek anlamlı kılınmasını sağlar (Yaşar ve Gültekin, 2007, s.296). Grafiksel gösterimler bilgilendirici metinlerin kavranmasına yardımcı öğretim değişkenleri olarak değerlendirilebilir (Numanoğlu, 1993, s.221). Grafiklerin etkililiği amaca uygun seçimine ve tasarım kalitesine bağlıdır. Herhangi bir bilgiyi (sayısal veriler) grafik formuna dönüştürmeden önce, buna gerek olup olmadığına ve en uygun grafik türünün hangisi olacağına karar verilmelidir. Açık ve anlaşılır olan bilgilerin grafikleştirilmesine gerek yoktur (Yalın, 2002, s.156). Grafik seçimi temsil edilecek sayısal verinin türüne uygun olmalıdır.

En çok kullanılan grafik türleri: çubuk grafikler, pasta grafikler ve çizgi grafikleridir. Kullanılan grafiğin türü ne olursa olsun, grafik okumada üç farklı anlam kurma düzeyinden bahsedilebilir.

Bilgileri okuma: Burada okuyucu yorumlama yapmamakta sadece girdilere göre çıktıyı veya çıktıya göre girdileri tespit etmektedir.

Bilgiler arası okuma: Okuyucunun yorumlama ve sentez yapması gerekir. Okuyucu sayısal verileri karşılaştırmak ve diğer matematiksel kavram ve becerileri süreç içerisinde kullanmak zorundadır.

Bilgilerin ötesini okuma: Bu düzey okuyucunun, var olan zihinsel şemalarını da kullanarak, verilen bilgileri tahmin etme ve çıkarım amaçlı kullanmasını gerektirmektedir. Aşağıda verilen türde sorular öğrencilerin grafikleri anlama seviyelerini artırmak için kullanılabilir:

- Grafikten faydalanarak hangi bilgilere ulaşabilirsiniz?

- Bu tür bir başlıkla verilen bilgileri ne tür bir grafik kullanarak görsel hâle getirebilirsin?
- Grafiğin veriliş amacı nedir?
- Grafikte sunulan veriler hangi değişkenler ile ilgilidir? (Dönmez ve Yazıcı, 2008, s.295-296).

Genel olarak grafik ve tablolar için şunlar söylenebilir:

- Tablo ve grafikler tam ve anlaşılır bilgi vermelidir. Ne ile ilgili olduğu, ne ile ilişkisinin kurulduğu, hangi bilgi kaynağından alındığı gibi okuyucunun kendi yorumunu yapmasına yardımcı olacak her şey tabloda belirtilmelidir.
- Tüm sütun ve satırların anlaşılır ve açık bir başlığı olmalıdır.
- Uygun yerlerde yüzde, binde gibi ölçüm birimleri kullanılmalıdır.
- Verilerin kaynağı dipnot olarak belirtilmelidir.
- Tablonun başlığı, bilginin neyle ilgili olduğunu açıkça ortaya koymalıdır (Yaşar ve Gültekin, 2007, s.297).

2.3.1.6. Ses

Herhangi bir dildeki anlamlı bir konuşma ses olarak kabul edilir. Çoklu ortam içinde genelde ses yerine audio terimi kullanılmakta olup, bunun nedeni audionun, sesin yanı sıra müziği de içeren geniş bir kavram olmasıdır. Ses ve müzik, çoklu ortamın temel unsurlarından biridir (Numanoğlu, 1993, s.221). Audio veri türü, metin veri türüne göre daha karmaşık olup, buna karşın videoya göre de işlenmesi daha kolay olan bir veri türüdür. Audio verilerin bilgisayar ortamında daha iyi işlenebilmesi için analog sesin sayısal hâle getirilmesi gerekmektedir. Günümüzde ses ve müziği sayısal ortama aktarma işlemleri için ses kartı olan bir bilgisayar ve mikrofon yeterli olmaktadır. Ses sayısal ortama dönüştürüldüğünde yeniden üretilmeye ve çoğaltılmaya elverişli hâle gelir

Audio, etkileşimli çoklu ortam uygulamalarında hemen hemen bütün medyalar ve ara yüz ile senkronize edilerek kullanılan medyadır. Çevredeki olayların

algılanması, gözün görmesi yanında kulağın da işitmesi ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle karmaşık görüntülere ses desteği verilerek, konunun kullanıcıya daha iyi aktarılması sağlanabilir. Ses, çeşitli amaçlar için hazırlanmış çoklu ortam uygulamalarını geliştirmek için uygulanabilir. Video konferans uygulamaları da sesin ana kullanım alanlarından biridir.

Çoklu ortamda sesin kullanımı görsel ve işitsel algılamaya aynı anda hitap edebilmek açısından önemlidir. Metinlerle birlikte şekillerin, tabloların ve animasyonların olduğu sayfalarda sesin kullanılmasına ihtiyaç olabilmektedir. Bir tabloda ya da animasyonda anlatılmak istenen olayın tam olarak anlaşılabilmesi için hem animasyonun takibi hem de metnin takibi için görsel tasarım yetersiz kalabilir. Animasyonda ya da tabloda anlatılmak istenenler seslendirildiği takdirde görsel ve işitsel öğrenme aynı anda devreye girecektir. Öğrenci gördüklerinin ne anlama geldiğini işiterek olayı tam olarak kavrama imkânı elde edecektir (Yekta, 2004, s.26-27).

Etkileşimli çoklu ortam tasarımında ses ve müziğin kullanımı, hedef kitlenin yaş durumuna göre önem kazanmaktadır. Tasarımda hedef kitleye uygun, dikkat artırıcı, algıyı destekleyici seslendirmeler kullanılmalıdır. Uzun metinlerin yer aldığı projelerde bunları okumak istemeyen kullanıcılar için seslendirme yapılmalıdır. Kullanıcı denetimli olan çoklu ortam uygulamalarında ses ve müziğin kontrolü de kullanıcıda olmalıdır. Ses azaltılıp, çoğaltılabilmeli, kullanıcının isteğine göre gerekirse kapatılabilmelidir. Müzik ile ortamda var olan animasyon, metin, video ve ara yüz gibi diğer bileşenler senkronize edilmelidir (Sarıkaya, 2006, s.17).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılabilecek çoklu ortam aracı içinde de metin seslendirmeleri, olayların birinci elden şahitleri olan kişilerle yapılacak sözlü tarih kayıtları öğrenme ortamını zenginleştirecektir.

2.3.1.7. Video (Belgesel Filmler ve Sinema)

Konu ile ilgili kısa tanıtımlar, gerçek zamanlı ders ortamları, röportajlar, video klipler ve belgeseller gibi film ortamları çoklu ortam platformu içerisinde,

tekrar oynatılabilir özelliğiyle sıkça kullanılmaktadır. Video görüntüleri, durdurma, tekrar oynatma ve istenilen yerden başlama özellikleriyle konunun aktarımında en çok tercih edilen medya türlerindedir. Gelişen teknolojiler, video cihazları ve dijital kameralar yardımıyla kaydedilen görüntülerin kolaylıkla sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmasını sağlamaktadır. Bilgisayar ortamına aktarılan bu görüntülerin, video ve ses işleme yazılımları yardımıyla kesilip birleştirilerek montajlaşabilmesi ve çeşitli görsel efektlerin eklenebilmesi bu medyaların etkileşimli ortamda kullanılmasını daha da cazip hâle getirmektedir (Sarıkaya, 2006, s.16).

Eğitim amaçlı çoklu ortamlarda videonun kullanılması kullanıcılara pek çok fırsat sunmaktadır. Kısa bir video görüntüsü çok uzun ve karmaşık metinlerin yerini alabilir (Alessi ve Trollip, 2001, s.72). Çoklu ortamlarda sıklıkla kullanılan video sistemlerinin üstünlükleri şöyle sıralanmaktadır:

- Yavaş öğrenen ile hızlı öğrenen arasındaki tekrarlama sayılarını azaltma
- Birçok mesaj türünü (ses, müzik, resim, grafik, hareketli görüntü) aynı ortamda sunabilme
- İletişime dayalı sabit kalitede eğitim
- Anlamaya ve çözümlemeye dayalı eğitim
- Açık (esnek) öğretim kavramsal düzeydeki öğrenmeler için, yeni kavramların geliştirilmesi ve pekiştirilmesi
- Konuların somut ve soyut ifadelerinin ilişkilendirilmesi
- Öğrencinin daha önceki yaşantı ve deneyimlerinin yazılım içerisinde işe koşularak, araştırma ve inceleme yapılması
- Bilgi keşfi için uygun stratejiler hazırlama
- Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurması ve tartışmalar yapması
- Değişkenler arası ilişkilerin modellenmesi (Sever, 2002, s.50; Akpınar, 2005, s.67).

Bunun yanında veri türleri arasında; kaydedilmesi, geri oynatılması ve saklanması en karmaşık olanıdır. Web ortamına video görüntüsü eklemek diğer çoklu ortam öğelerinden çok daha zordur. Bunun en büyük sebebi videoda durgun görüntülerin hareketlendirilmesi ve ses kullanılmasıdır. Ayrıca başka önemli bir

nokta da görüntünün çözünürlüğü arttıkça dosyanın boyutunda büyüme meydana gelir. Dosya boyutu ne kadar büyük olursa izlenmesi ya da bilgisayara indirilmesi de o derece zorlaşır (Yekta, 2004, s.27).

Videonun bilgisayarla kontrol edilmesi şeklindeki etkileşimli video uygulamalarıyla ya da çoklu ortam uygulamalarıyla kişilerin kendi bireysel istek ve ihtiyaçlarına göre istedikleri konuları istedikleri kadar izlemelerine, konuyla ilgili doğru ve yanlış uygulamaları izleyip değerlendirmelerine, konuları değişik boyutlarıyla öğrenme ve yorumlamalarına ve kendi kendilerini test etmelerine olanak sağlayacak birçok seçenek sunmaktadır (Semerci, 1999, s.55).

Doğayı, toplumları, toplumsal olayları ya da yaşantıları konu alan, eleştirel bir bakışla inceleyerek birebir yansıtmaya çalışan sinematografik özellikli görsel çalışmalara belgesel denir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s.140). Birsen fazla duyu organına hitap eden video görüntüleri (belgesel filmler) öğrenmeyi kolaylaştırmakta, bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Belgesel bir filmin kısa bir bölümünde bile tarih kitaplarında yer almayan pek çok mesaj yer alabilir (Demirel, 2006, s.31-32).

Filmlerle, ders kitabının kuru anlatımından kurtulan öğrenci, bir anda kendini geçmişin içinde bulmaktadır. Tarihî filmde, konunun geçtiği dönemin olaylarını görebilmemizin yanı sıra dönemin toplum yapısı, kültür hayatı, mimari yapısı, halkın kıyafetleri vb. gibi unsurlarla, dönemin öğrencilerin beyninde daha somut hâlde şekillenmesini ve bilginin hatırdaki kalıcılığının kolaylaştırılmasını sağlamış oluruz. (Öztaş, 2006, s.139). Tarihsel filmler olaylara ilişkin birçok perspektif sunarlar; diyaloglar çoğu kez hakiki ve doğrulanabilir birincil kaynaklara dayanır.

Bazı tarihçiler tarihî belgesellerin ve güncel olaylarla ilgili programların, yeni bulgu kaynakları olduğunu farkına vararak bu materyali kullanmaya başlamışlardır. Tarihçilerin belgesel filmlere olan ilgilinin önemli bir nedeni belgesel programlarının yapımcılarının yazılı arşivlerde varlıkları istatistiklerle sınırlı kalan ve pek alışıl gelmiş olmayan bulgu kaynaklarına ulaşmış olmalarıdır. Bu bakımdan bazı

belgeseller geriye dönüp bakıldığında önemli sosyal ve siyasal belgeler niteliğini kazanmışlardır (Stradling, 2003, s.230-231).

Belgesellerin odak noktası genelde önemli kişiler veya belirli bir dönemdir. Bununla birlikte kültürel alandaki yenilikler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumsal hayat konularında yapılan belgeseller de tarih öğretimine katkıda bulunabilir.

Filmlerin bir öğretim materyali olarak kullanılmasının birçok yararı vardır:

- Öğretilen/öğretilecek konuya güdülemeyi sağlar.
- İlgi çekicidir.
- Öğreticidir.
- Sınıf ortamına getirilmesi mümkün olmayan araç ve gereçlerin, olay ve olguların gösterimini sağlar.
- Görme ve işitme duyularına hitap ettiği için çok etkilidir.
- Kalıcı ve uzun süreli öğrenme sağlar.
- Tarihi olayları somutlaştırır.
- Geçmişte yaşanmış olayları ve gelecekte yaşanması muhtemel olayları canlandırır.
- Hareketlilik, renk, müzik vb. unsurlar işin içine girdiği için daha verimli bir öğrenme sağlar.
- Öğrencilerin problemlere ilgilerini uyandırır ve çözüm yolları üretmeye sevk eder.
- Filmde herhangi bir sahneyi durdurma, ileri ve geri alabilme özelliği, konu üzerinde detayları görebilme ve öğrenmeyi artırıcı etki yapar.
- Film, izledikten sonra öğrencilerle etkinlik (tartışma vb.) yapılabilecek bir eğitim aracıdır (Öztaş, 2006, s.139-140).

Diğer tarihsel kaynaklar gibi belgesellerin ve tarihî filmlerin de birincil ve ikincil kaynaklar için uygulanan titiz inceleme ve doğrulama sürecinden geçmesi gerekmektedir. Öğretmenler sınıfta kullanacakları belgeselleri ve filmleri önceden izleyip gerekli değerlendirme sürecini gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Aksi hâlde

pek çok belge tarafından doğruluğu kanıtlanmış tarihsel bir gerçek belgeselin yapımcısı tarafından bir kurmaca ile değiştirilebilir. Bu durum öğrencilerin tarihsel bilgiye olan güvenlerinin sarsılmasına neden olabilir. Öğretmenler ve öğrenciler belgesel filmlerdeki birincil ve ikincil bulguların diğer kaynaklardan (ders kitapları, konulu kitaplar, farklı tarihçilerin yorumları, fotoğraflar vs.) derledikleri bulgularla ne ölçüde uyduğunu ya da çeliştiğini görmelerini sağlayacak bir yaklaşım için aşağıdaki süreç etkili olabilir:

1.Aşama: Öğrenciler filmi ya da filminden alınmış bir parçayı izlerken yorumlarda öne sürülen kilit hususlar, kullanılan bulgu türleri sözlü tanıklık, arşivlenmiş film, resmi belgelere gönderme, uzman görüşü, farklı bulgulara verilen ağırlık ve varılan sonuçlar üzerine sistematik notlar alırlar.

2.Aşama: Çıkardıkları özetleri küçük gruplar halinde tartışırlar ve ortak görüşe dayanan bir özet hazırlarlar.

3.Aşama: Televizyon versiyonunu ya da anlatımını ders kitabı gibi başka bir kaynakla karşılaştırarak, İki kaynak arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları saptarlar.

4.Aşama: Farklılıkların niçin ortaya çıkmış olabileceğini tartışırlar. Örneğin, yeni bulguların, eski bulgulara ilişkin farklı yorumların veya farklı vurgu noktalarının mı söz konusu olduğuna, yoksa farklılığın esas olarak televizyon programında görsel malzeme kullanımına ağırlık verme gereğinden mi kaynaklandığına karar verirler. Bir başka deyişle kullanılan iletişim aracının tarihsel olayı veya gelişmeyi ele alış şeklini etkileyip etkilemediğini anlamaya çalışırlar (Stradling, 2003, s.239).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde belgesellerden yararlanmayı düşünen eğitimciler kendi arşivlerini oluşturmak durumundadırlar. Türkiye Cumhuriyeti'nde bu alanda arşivi olan kurum sayısı çok sınırlığı olduğu için öğretmenlerin de tarihî belgesellere ulaşması oldukça zor olmaktadır. Öğretmenlerin arşiv oluşturması için etkin bir yol televizyon kanallarında yayınlanan belgesellerin dijital ortamda kaydedilmesidir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde aşağıdaki tabloda verilen sinema filmlerinden faydalanılabilir.

Tablo 7
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Kullanılabilecek Sinema Filmleri

Film Adı	Yılı	Yönetmen
Ateşten Gömlek	1923	Muhsin ERTUĞRUL
Ankara Postası	1929	Muhsin ERTUĞRUL
Bir Millet Uyanıyor	1932	Muhsin ERTUĞRUL
İstiklal Madalyası	1948	Ferdi TAYFUR
Unutulan Sır (Domaniç Yolcusu)	1948	Şakir SIRMALI
Vurun Kahpeye	1949	Lütfü Ö. AKAD
Çete	1950	Çetin KARAMANBEY
Ateşten Gömlek	1950	V.Örfi BENGÜ
Yüzbaşı Tahsin	1950	Orhon ARIBURNU
Vatan İçin	1951	Aydın ARAKON
Sürgün	1951	Orhon ARIBURNU
İstanbul Kan Ağlarken	1951	Kani KIPÇAK
Fato, Ya İstiklâl Ya Ölüm	1951	Turgut DEMİRAĞ
Kendini Kurtaran Şehir	1951	Faruk KENÇ
Allahısमारladık	1951	Sami AYANOĞLU
Hürriyet Şarkısı	1951	Faruk KENÇ
Ege Kahramanları	1951	Nuri AKINCI
İngiliz Kemal Lawrence Karşı	1952	Lütfü Ö. AKAD
Destan Destan İçinde	1952	Seyfi HAVAERİ
Hürriyet için Şahlanan Belde	1952	Mümtaz ENER
İki Süngü Arasında	1952	Şadan KAMİL
Kubilay	1952	Muharrem GÜRSES
Zafer Güneşi	1953	Seyfi HAVAERİ
İstiklâl Harbi (Ruhların Mucizesi)	1954	Hayri ESEN
İstiklâl Uğrunda	1958	Rahmi KAFADAR
Meçhul Kahramanlar	1958	Agah HÜN
Bu Vatan Bizimdir	1958	Nejat SAYDAM
Şahinler Diyarı	1958	Nejat SAYDAM
Beklenen Bomba	1959	Muharrem GÜRSES
Düşman Yolları Kesti	1959	Osman F.SEDEN
Bu Vatanın Çocukları	1959	Atif YILMAZ
İzmir Ateşler İçinde	1959	O.Nuri ERGÜN
Onun Süvarisi	1959	Nusret ERASLAN
Kalpklılar	1960	Nejat SAYDAM
Ateşten Damla	1960	Memduh ÜN
Dağ Başını Duman Almış	1964	Memduh ÜN
Vurun Kahpeye	1964	Orhan AKSOY
Bize Türk Derler	1965	Nuri AKINCI
On Korkusuz Kadın	1965	Tunç BAŞARAN
Ayyıldızlı Fedailer	1966	Semih EVİN
Allahısमारladık İstanbul	1966	Semih EVİN
Dağ Başını Duman Almış	1964	Memduh ÜN
Bombacı Emine	1966	Nuri AKINCI
Kara Fatma	1966	Nuri AKINCI
Bir Millet Uyanıyor	1966	Ertem EĞİLMEZ
Allahısमारladık	1966	Nejat SAYDAM
Fato Ya İstiklâl Ya Ölüm	1969	Feyzi TUNA
Vurun Kahpeye	1973	Hafit REFİĞ
İki Süngü Arasında	1973	Ülkü ERAKALIN

Yorgun Savaşçı (TV Dizisi)	1979	Halit REFİĞ
Üç İstanbul (TV Dizisi)	1983	Feyzi TUNA
Küçük Ağa (TV Dizisi)	1984	Yücel ÇAKMAKLI
Duvardaki Kan	1986	Natuk BAYTAN
Ateşten Günler	1987	Ziya ÖZTAN
Kurt Kanunu	1992	Ersin PERTAN
Yağmur Beklerken	1992	Tunca YÖNDER
Yolcu	1993	Başar SABUNCU
Kurtuluş	1994	Ziya ÖZTAN
Yahya Kaptan	1995	Hilmi AKYALÇIN-Engin TEMİZER
Yaban	1996	Nihat DURAK
Cumhuriyet	1998	Ziya ÖZTAN
Esir Şehrin İnsanları (TV Dizisi)	2003	Cafer ÖZGÜL

(Öztaş, 2006, s.144-145).

2.3.1.8. Animasyon

Birbiriyle ilgili durgun resimlerin arka arkaya seri bir şekilde geçirilmesi sonucu bu resimlerin bir hareket belirtmesi animasyon olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda animasyon görsel etkileri olan bütün hareketlilikleri içine alır (Yekta, 2004, s.29). Animasyonlar öğrencilerin kavrayışını ve bilginin kalıcılığını artırmaktadır. Animasyon insanoğlunun görsel zekâsına hitap ederek öğrenmesine katkı sağlamaktır. Animasyonlar, öğrencide öğrenmeye karşı olan isteksizliği azaltarak algılama becerisini geliştirip dikkati toplayıp kalıcılığı ve öğrenmenin etkinliğini artırır. Bu yüzden animasyonla öğrenme sahası artar ve öğrenciyi öğrenmeye karşı istekli hale getirerek, öğrencinin dersi sevmesini sağlar. Animasyonlarda okuma, görme ve duyma olayı işe katıldığı için daha etkin bir öğrenme sağlanmaktadır (Çelik, 2007, s.18). animasyonlar ile geniş bir yelpazedeki birçok konuya ilişkin süreçleri gösterebilir, karmaşık örüntülerin daha yalın halde öğrenciyi sunulmasını sağlayabilir ve video ile görüntüleyemediğimiz olgulara ilişkin hareketli görüntüler yaratabiliriz (Akpınar, 2005, s.63).

Animasyonların etkili bir şekilde kullanımı, öğrencilerin bilgiye direkt ulaşmasını sağlar ve gereksiz bilgi yükünden arındırır. Önceki öğrenmelerle anlamlı bağlantılar kurmasını, öğretici kişinin öğrencilere anlatmak istediğini daha kolay anlatmasını sağlar. Öğrencinin muhakeme gücünü artırır. Soyut olayları somutlaştırır (Çelik, 2007, s.21). Ders kitaplarının ve kaynak kitapların sunduğu az sayıdaki statik resimle karşılaştırıldığında, canlandırmalar bilgi örüntülerini,

onlara ait değişkenleri ve nesnelere öğrenci için daha ilginç kılabilmektedir. Öğrencinin, kendisine sunulan ortamı ilginç bulup, dikkatini daha çok yönelterek sistemle iletişime kendisini hazırlaması ve ortam hakkında meraklanması, en azından öğrencinin öğrenmeye gönüllü olarak başlamasını sağlayabilir. Canlandırmalar öğrenci dikkatini çekmede, ilgisini konuya yöneltmede ve çalışmaya güdülemede oldukça başarılı olabilmektedir (Akpınar, 2005, s.64).

Etkileşimli çoklu ortam, anlatım diliyle dinamik bir yapı içermektedir. Bu dinamik yapı içerisinde animasyonlar, çoklu ortam tasarımında kullanılan metin ve görsellerin ortama kattığı monotonluğu ve durağanlığı yıkmaktadırlar. Tasarımda hedef kitlenin yaş düzeyine uygun canlandırma ve animasyonlar, durağan anlatılara göre daha etkili ve dikkat çekici olmaktadır (Sarıkaya, 2006, s.18).

2.3.1.9. Simülasyon (Benzeşim)

Simülasyon, gerçek bir durumun temsil edilmesi, gerçeğe uygun bir modelinin geliştirilmesi, ya da yakın koşullarının oluşturularak hayali bir sistemin yapılandırılmasıdır (Kuzu, 2007, s.482). Simülasyonlar, gerçek hayatta yaşanan olay ve olguların bilgisayar ortamında sanal olarak gerçekleştirmeye çalışan yazılımlardır. (Acun, 2007, s.322). Simülasyonlar aktiflik, keşfedicilik ve otokontrol özelliklerini destekler, motivasyonun daha iyi şekillenmesini etkileyebilir (Taşçı, 2006, s.17).

Simülasyon da canlandırma gibi bir gerçekliğin taklidini öğrenciye sunar, ancak bu gerçekliğe ilişkin değişkenlerin durumunu farklı koşullar ve değerler bağlamında incelemeye, onlarla etkileşmeye izin verir (Akpınar, 2005, s.68). Simülasyonlar aktiflik, keşfedicilik ve otokontrol özelliklerini destekler, motivasyonun daha iyi şekillenmesini etkileyebilir (Taşçı, 2006, s.17). Simülasyon yazılımları anlık oluşan ya da çok hızlı gelişen ve insan gözünün algılayamadığı olayların süresini yavaşlatarak daha uzun sürede gözlenmesini ve incelenmesini sağlayabilir. Benzeşim yazılımları öğrenilecek konunun gerektirdiği malzemelerin çok pahalı olduğu, sınıf ortamına getirilemediği, parçalanamadığı ya da maddi kaynaklar dışındaki kaynakların kullanılmasının uygun olmadığı durumlarda kullanılabilir. Böylece para, zaman ve emekten kazanç sağlanabilir.

Gerçek yaşamdaki durumun aksine, benzeşim yazılımlarında öğrenciler olayları istedikleri kadar ve sınırsız değişiklikler yaparak yineleyebilir ve sonuçlarını gözleyebilir (Kuzu, 2007, s.485). Benzeşimlerle öğrenmede, bilgi inşasının gerçekleşmesi tamamen öğrenciye bağlıdır, çünkü benzeşim modelinin çalıştırılması, değişik perspektiflerden irdelenmesi, öğrencinin düşünüp hareket etmesiyle ve belli etkinliklerin yerine getirilmesiyle gerçekleşir. Benzeşimlerle öğrenme genelde şu etkinliklerden biri veya bir kaçını aracılığıyla olur:

- İnceleme
- Test etme
- Karar verme
- Deney yapma
- Araştırma ve soruşturma
- Problem çözme (Akpınar, 2005, s73).

Kişisel bilgisayarların gelişmesine ve yaygınlaşmasına bağlı olarak, günümüzde genç kuşaklar özellikle bilgisayar oyunlarına yoğun bir ilgi göstermektedir. Sosyal bilgilerde simülasyon ve oyunların önemi, sezgisel düşünmeyi geliştirme, öğrenmeyi eğlenceli ve öğrencinin yaşantılarına dayalı olarak gerçekleştirmesindedir. Analitik yaklaşımı geliştirme ve kavramları diğer problemlere transfer edebilecek şekilde organize etme vurgulanmaktadır. Öğrenme, açıklayıcı problem çözme simülasyonları aracılığıyla gerçekleştirilir. Simülasyonların kullanıldığı oyunlar öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmektedir (Stradling, 2003, s.107; Öztürk ve İnan, 2008).

Tarih derslerinin içeriğinin büyük bir bölümü tekrarı mümkün olmayan ya da çok uzun yıllar sonra etkileri ortaya çıkabilecek sosyal olay ve olgularla ilgilidir. Eğitim etkinlikleri çerçevesinde bunların deneysel olarak gözlem amaçlı yeniden yaşanması mümkün olmadığından simülasyonlar yoluyla öğrencilere gerçek hayat tecrübelerine yakın deneyimlerin yaşatılmasına çalışılmaktadır (Acun, 2007, s.322). Tarih öğretiminde simülasyonlar genelde gerçek durumun basitleştirilmiş modelleri olarak kullanılırlar. Tarihî olayların simülasyonlarında olaylar gerçek

zamanlı değildir; dönemler iç içe geçmiş bir şekilde verilir. Aktif katılımcıların sayısı belirli kilit kişiliklerle sınırlıdır ve en önemlisi simülasyona katılanlar öykünün sonunun nasıl bittiğini bilirler. Dolayısıyla tarih öğretiminde bir eğitim simülasyonunun yararı gerçek dünyanın ve gerçek hayattaki durumların karmaşıklığını basitleştirmesinden gelir; gerçekliğin içinden yalnızca müfredat amaçları ve öğrenim hedefleri açısından gerekli olan unsur ve faktörler çekilip alınır (Stradling, 2003, s.105).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılacak simülasyonlar bilgisayar yazılımı şeklinde hazırlanabilir. Bu yazılımların ana sayfasında, simülasyonun senaryosu ana başlıklar halinde verilir. Senaryonun başında simülasyon ile ilgili kısa açıklamalar yer alır. Konu ile ilgili senaryoda geçen olayların yer aldığı bir tabloya link verilir. Ayrıca ana sayfada öğrencilerin ilgisini çekmesi amacıyla konu ile ilgili görsel materyallere de yer verilir. Yazılımın ana sayfasında öğrencileri konu ile ilgili her türlü dokümana ulaştıracak elektronik kütüphanelerin de linki bulunur.

Simülasyonda, yazılımın ana sayfasında yer alan senaryodaki olayların ana başlıklarının sırasıyla seçilmesi öğrencilerden istenir. Öğrenciler senaryoda yer alan bu olayları sırası ile seçtiğinde, her seferinde bir başka pencere açılarak seçilen konunun ayrıntısı ekrana gelir. Bu bölümde önce olayın ana başlığı soru halinde verilir. Hemen altında olayın tarihi yer alır. Daha alt kısımda olay hakkında kısaca açıklama yapıldıktan sonra, öğrencilere bu durum karşısında nasıl bir karar verecekleri sorulur. Bundan sonraki alt kısımda da verecekleri kararla ilgili birkaç seçenek verilir ve bu seçeneklere göre karar vermeleri istenir. Öğrenciler bu seçeneklerden birini seçtiğinde ekranda bir başka pencere açılarak, verdikleri kararın sonucu görmeleri sağlanır. Sonucun altında, gerçekte nasıl bir karar alındığı ile ilgili bir link verilir. Bu link vasıtasıyla öğrencilerin, gerçekte olayın kahramanının nasıl bir karar verdiğinin belirtildiği bölüme rahatlıkla ulaşmaları sağlanır. Gerek olayın açıklanarak seçeneklerin verildiği bölüm ve gerekse sonuç bölümü, öğrencilerin ilgisini çekecek olay ile ilgili kanıt durumundaki görsel materyallerle zenginleştirilir.

Olayın açıklanarak seçeneklerin verildiği ve öğrencilerin aldıkları kararların sonuçlarının söylendiği bölümlerde geçen; tarihî kavramlar, olayda rol oynayan kişiler, önemli tarihî olaylar, olayın geçtiği mekânlar vb. hakkında bilgi vermek amacıyla bunların her birine birer link verilir. Bu linkler vasıtasıyla öğrencilerin söz konusu hususlar hakkında daha geniş bilgiye rahatlıkla ulaşmaları sağlanır. Konu ile ilgili bu bölümlerde sadece açıklayıcı bilgiye değil, aynı zamanda öğrencilerin ilgisini çekecek konu ile ilgili resimlere ve kanıt durumundaki her türlü belge ve dokümana da yer verilir. Bu bölümlerde yer alacak açıklayıcı bilgilerin kapsamının ve diğer belge ile dokümanın, simülasyonun hedef aldığı öğrenci kitlesinin seviyesine uygun olmasına özellikle dikkat edilir (Bal, 2005, s.76-77).

2.3.2. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam

Kullanımının Avantajları

Hızlı bilgi üretimi, yüksek kapasitede bilgi depolama ve geniş iletişim ağlarıyla üretilen bilgiyi hizmete sunma özelliği ile bilgisayar, eğitim alanında en çok kullanılan araç haline gelmiştir. Bilgisayar teknolojisi, eğitim anlayışlarını klasik yöntemlerin ötesine geçirecek sınıf ortamında gerçekleştirilmesi zor olan birçok farklı yöntemin uygulanabilmesini sağlamaktadır. Bilgisayar destekli çoklu ortam bir eğitim aracı olarak görsel-işitsel araçların sağladığı birçok avantajı bir arada sunabilmektedir. Forcier ve Descy (2005) çoklu ortamın avantajlarını aşağıdaki alt başlıklarda toplamaktadır:

1. Aktif öğrenme
2. Yaratıcılık
3. İşbirliği
4. İletişim becerileri kazandırma
5. Yapıcılık
6. Kontrol
7. Geribildirim
8. Esneklik
9. Öğrenimi eğlenceli hale getirme
10. Bireysel öğrenme

11. Motivasyon sağlama
12. Birçok duyuya hitap etme
13. Pekiştireç verme
14. Kolaylaştırıcı
15. Teknoloji uygulamaları
16. Düşünme becerileri

Kılıç ise (2006, s.17), öğrenmenin kolaylaşmasını sağlayan çoklu ortamların başarılı olmasındaki faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Çoklu ortamlar ile insanların doğal süreçteki öğrenmeleri arasında bir paralellik vardır. Yani, çoklu ortamlar ile bilgi işleme süreçleri arasında bir paralellik söz konusudur. Bu durum, aslında ikili kodlamayla ilgilidir ve öğrenme süreçlerinde tek tür kodlamadan daha fazlası önerilmektedir. Yapılan çalışmalar, iki ortamın tek ortama göre başarının artmasında daha etkili olduğunu göstermektedir. İkili kodlama yalnızca insanların bilgileri iki farklı kanaldan algılamasına neden olmayıp aynı zamanda bireylerin çalışan belleklerindeki bilişsel yüklenmenin azalmasına da yardımcı olur.
2. Çoklu ortamlarda bilgi, genellikle doğrusal olmayan bir şekilde sunulmaktadır. Böylece kullanıcılar istedikleri bilgileri özgürce seçebilmektedirler.
3. Çoklu ortamların etkileşim düzeyi, sınıfta işlenen derslere göre daha yüksektir.
4. Bu ortamlardaki öğrenme süreçleri esnektir. Bireysel farklılıklar rahatlıkla göz önünde bulundurulabilir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının avantajları da aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilebilir:

Öğrenme Hızının Kontrolü: Bilgisayar tabanlı çoklu ortam öğrenmeleri geleneksel öğrenmelerin tersine öğrencinin öğrenme hızını ayarlamasını sağlar. Öğrencilerin kendi yöntemleriyle öğrenmelerine izin verilmesi ve gereksinim duydukları konularla tekrar tekrar etkileşimde bulunmalarının sağlanması öğretimi daha bireysel bir hâle getirmektedir (Altınışık, 2001, s.11). Kendi öğrenme hızını ayarlayan öğrenci de muhtemelen daha hızlı öğrenir. Bu durum öğrenme sürecinde öğrencinin

araştırma yapmasına, yön belirlemesine ve istenilen konuların tekrar edilebilmesine olanak tanır (Kul, 1995, s.7).

Bireyselleştirilmiş çoklu öğrenme ortamı, çabuk öğrenen öğrencilere belirli ve sınırlayıcı ders konusu kavramlarının ötesine geçme olanağı sağlarken, yavaş öğrenen öğrencilere de sınıf önünde anlamadığını söyleme zorunluluğu olmadan kendi hızlarında kendi öğrenme çizgilerini belirleme imkânı sağlamaktadır (Kul, 1995, s.30). Bu öğrenciler bilgisayar destekli çoklu öğrenme ortamında konu hakkında daha çok pratik yapma imkânı bularak istedikleri konuları rahatlıkla öğrenebilir. Çoklu ortamda sunulan bilgi, öğrencilerin anlayıp algılayabilecekleri farklı öğrenme nesnelere yardımıyla sunulmakta ve bu nesnelere vasıtasıyla verilmeye çalışılan bilgi öğrenci öğreninceye kadar tekrarlanabilmektedir (Halis, 2002, s.113). Bu durumun dezavantajı ise yavaş öğrenen öğrencilerin bu etkinlikte daha fazla zaman harcamasıdır (İşman, 2003, s.247).

Çoklu ortamda sunulan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde öğrenciler herhangi bir materyali defalarca inceleyebilir, kaynakların doğruluğunu test edebilir, yeni hipotezler kurup onları test edebilir, grafik oluşturup görselleştirebilir, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle sanal ortamda tartışabilir, veri alış-verişi yapabilir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersleri genellikle sınıflarda veya anfilerde büyük bir öğrenci kitlesine düz anlatımla verildiği için bireysel öğrenme ortamından uzaktır. Ders içeriğinin çoklu ortama taşınması ve öğrencilerin bilgisayar destekli çoklu ortam araçlarıyla çalışması Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde beklenen başarı ve tutum değişikliklerine katkı sağlayacaktır.

Esnek öğrenme ortamları: Etkileşimli çoklu öğrenme ortamlarında öğrenenlere öğrenme ortamı içerisinde öğrenme stil ya da stratejilerine göre ilerleme serbestliği verilerek esnek bir yapı sağlanmaktadır. Çoklu ortamın sınıfta kullanılmasının potansiyel bir avantajı da öğrencilere kendi öğrenim ortamlarını oluşturmada yardımcı olmasıdır. Öğrenciler bilgiyi kendi öğrenme stillerine uygun şekilde düzenleyebilmektedirler. İnsanların farklı öğrenme stillerine sahip olmasına rağmen

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde sadece düz anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanmak öğrencilerin büyük bir bölümüne hitap etmemek anlamına gelmektedir. Dersin çoklu ortamda sunumu içeriğin daha geniş bir kitle tarafından algılanmasına ve öğrenilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretimsel Metot: Çoklu ortam ile öğrenmelerde öğretim tasarımcısı geleneksel sınıfa göre öğretim materyalini daha iyi organize edebilir, daha iyi yapılandırabilir. Bilgisayar destekli yazılımlarda güncelleme, içeriğin organizesi, geleneksel öğretim materyallerine göre daha kolay yapılabilmektedir (Najjar, 1995, s.5).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılacak çoklu ortam öğretim materyali yazılı ve görsel kaynaklarla sürekli olarak güncellenmeli ve canlı tutulmalıdır.

Dikkat çekicilik: Çoklu ortam, birden fazla duyuya hitap ettiğinden öğrenenlerin dikkatlerinin sunulan bilgi üzerine çekilmesi ve ilginin daha uzun süre korunması mümkün olmaktadır. Birden fazla duyu organına hitap eden, etkileşimli ve iyi tasarlanmış çoklu ortamlar öğrencinin sürece aktif olarak katılmasını sağladığı gibi, kalıcı öğrenmelerin oluşmasına da yardımcı olmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, s.15). Çeşitli ses ve görüntülere, çözümlene ve tartışmalara aynı anda ulaşılabilmesi daha zengin bir ortamın oluşmasını sağlamaktadır. Bazı konular hiçbir kitapta veya sınıfta yapılamayacak şekilde video, ses, görüntü ve animasyonlar kullanılarak İnternet vasıtasıyla öğrenciye aktarılabilir (Semerci, 1999, s.9). Etkileşimli çoklu ortam ders yazılımlarının kullanıldığı sınıflarda animasyonlara, ses ve görüntülere anında ve istenilen sırayla ulaşılabilen, böylelikle sınıfta hem öğretmen hem de öğrenciler için daha zengin bir öğrenme ortamı yaratılmış olmaktadır (Uşun, 2000, s.101).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretimine yönelik eleştirilerden önemli bir bölümü dersin öğretim yöntemine ve öğretim materyallerinin sınırlılığına yöneliktir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımı öğrencilere farklı öğretim yöntemleriyle zengin bir içerik sağlayacağı için dersin öğretimine yönelik eleştirilerin bir bölümünün çözümüne katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin tarih dersine yeterince ilgi duymamaları ve bu dersle kendi yaşamları arası ilişkiyi kuramamaları tarih öğretiminin önemli problemlerindedir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi içeriğinin çoklu ortamda sunumu öğrencilerin ilgisini çekecek ve onları zorlayacak, araştırmaya itecek karmaşık ve derin problemlerin önlerine konulması konusunda önemli bir rol oynayabilir.

Gerçek yaşama yakınlık: Teknoloji tabanlı çoklu öğrenme ortamları iyi tasarlandıklarında gerçek yaşamın simüle edilmiş şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tip çevrelerde öğrenci, renkleri, hareketi görür; sesleri duyar; nesnelere buldukları üç boyutlu ortam içinde hareket halinde algılar ve onlarla etkileşim içinde bulunabilir. Kullanılan canlandırmalar, hareketli görüntüler ve yüksek kaliteli sesler öğrenme durumlarını gerçekçi bir hâle getirebilir. Bu yazılımlarda konu ile ilgili canlandırmalar ve benzeşimler öğrenenin keşfederek öğrenebilmesine yardımcı olabilir (Aldağ ve Sezgin, 2003, s.123). Çoklu ortam sayesinde, gerçek hayatta tekrarlanması çok kolay olmayan bazı süreçler öğrenciler kavrayana kadar istendiği kadar tekrarlanabilir (Kul, 1995, s.29).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders içeriği geçmişe ait bilgilerden oluştuğu ve içeriğinde çok sayıda soyut kavramın yer aldığı için öğrenciler bu içeriği algılamakta çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Yaşadıkları dönemden çok eski tarihlerde yaşanmış olaylar hakkında sözlü anlatıma dayalı olarak soyut bir biçimde bilgilendirilen öğrenciler çoklu öğrenme ortamında sunulan farklı kaynaklar sayesinde tarihi daha somut bir biçimde öğreneceklerdir. Ders içeriğinin çoklu ortam araçlarıyla somutlaştırılması içeriği gerçek hayata yakınlaştıracaktır. Bu sayede öğrencilerin dersi algılama düzeyleri artacaktır.

Yenilik: Çoklu ortam yoluyla öğrencilere iletilen bilgiler geleneksel sınıf öğretimlerine göre daha yeni ve geçerli olabilir. Çoklu ortam uygulamaları, öğrencinin bilgiyi tam öğrenmeye imkân sağlayacak biçimde, bir düzen içinde öğrenmesine ve öğrendiklerini zamanında geri bildirimlerle değerlendirmesine imkân tanır (Yekta, 2004, s.23). Bilgi kazanımı ve problem çözme gibi öğrenme süreçleri çoklu ortam tarafından desteklenmektedir. Öğrenme sürecinde kullanıcı amaçları

belirli bir soruya yanıt bulmak (bir araştırma işlemi), bilgi kazanımı için bir hız duygusu geliştirmek (bir göz atma karıştırma işlemi), öğrenme amacıyla belirli bir içeriği araştırmak (bir öğrenme işlemi) ve bilgiyi alma ve işleme (sentezleme) gibi kategoriler içerisinde yer almaktadır (Demirel, 2006, s.21). Tasarımı belli standartlara göre yapılmış kaliteli çoklu ortam araçları birçok eğitim ve algılama problemlerine çözüm üretebilmektedir. Özellikle basılı medyada ve hareketsiz çizimlerde gösterilmesi zor olan hareketli dinamik olay ve süreçlerin öğretilmesi ve algılanması çoklu ortamda mümkün olmaktadır (Kul, 1995, s.29). Gerçek hayatta yapılması imkânsız olan uygulamalar da çoklu ortam uygulamaları ile gerçekleştirilebilir (Semerci, 1999, s.10).

Etkileşim: Çoklu ortamda bireylerin öğrenmesini kolaylaştıran önemli bir unsur da etkileşimdir. Çoklu ortam, farklı yollarla sunular ve öğrenciler arasında etkileşimin yüksek olması sayesinde daha anlamlı öğrenmeler sağlar (Moreno ve Valdez, 2005, s.35). Öğrenci, metin, grafik, canlandırma, resimler, video ve seslerin oluşturduğu içeriğe etkileşimli olarak ulaşabilmelidir. Kullanıcı önceden belirlenmiş bir sıra içerisinde karşısına gelen görüntü ve sesleri hiçbir şey yapmadan izlemek yerine, bu bilgilere kendi kararları doğrultusunda istediği anda ve istediği sırada etkin bir şekilde katılabilmelidir (Aldağ ve Sezgin, 2003, s.123). Etkileşim, öğrenciler arasındaki karşılıklı iletişimden, öğrenme sisteminden ve öğrenme materyallerinden kaynaklanır. Etkileşimin öğrenme üzerinde çok güçlü bir etkisinin olduğu aşikârdır. Stafford, etki ölçümü adında bir statiksel teknik kullanarak 96 öğrenciyi gözlemlemiş ve etkileşimi öğrenmenin başarılması ve zamanla bu bilgiyi gerekli şekilde kullanmak olarak açıklamıştır. Daha sonra yapılan 75 öğrenme çalışması da insanların öğrenmeye karşı istekli olduklarında ve etkileşim içerisinde buldukları ortamda daha hızlı öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, bilgisayar tabanlı çoklu ortam öğrenmeleri, sadece çoklu ortam öğrenmeleri olarak değil çoklu ortam öğrenmelerinde etkileşimi hızlandırarak kalıcı öğrenmeler sağladığı için de geleneksel sınıf öğrenmelerinden daha üstündür (Najjar, 1996, s.2).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi için hazırlanan çoklu ortam öğretim materyalinin içeriğinde yer alacak olan birincil veya ikincil kaynakların kullanılması

öğrencilerin analiz becerilerini geliştirecektir. Bu kaynakların kullanılması öğrencilerin tarihçi becerileri kazanmalarına, eleştirel düşünmelerine, problem çözmelerine, görsel kaynakları tahlil edebilmelerine katkı sağlayacaktır.

Öğrencinin daha etkin bir rol aldığı yapılandırmacı öğrenme ortamları bireylerin kendi bilgisini yapılandırmasını temel almakta, çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlamaktadır. Sosyal ortamlarda gerçekleştirilen yapılandırmacı öğrenme bireylerin gerçek yaşamla bağ kurmasına katkı sağlamaktadır. Soyut bir içeriğe sahip olan bir ders olan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinin yapılandırmacı yaklaşımla sunulduğu ortamlarda kullanılacak çoklu öğrenme ortamları öğrencilerin gerçek hayatla bağ kurmasını kolaylaştıracaktır.

Kalıcılık: Çoklu ortam uygulamaları ile desteklenmiş eğitimin geleneksel öğretim yöntemlerine göre yaklaşık % 85 daha hızlı ve % 80 daha uzun süre kalıcı olduğu tespit edilmiştir (Yekta, 2004, s.23). Mayer (2001, s.186) insanların gelen görsel ve sözel bilgileri değişik kanallarda işlediği bilgisinden yola çıkarak, hem metin hem de resimlerden gelen potansiyel anlamlı bağlantıların daha derin öğrenmeye ve daha iyi zihinsel modeller geliştirmemize yardımcı olduğunu ve hem kelime hem de resimler yoluyla öğrenen öğrencilerin hatırlama ve transfer testlerinde diğer öğrencilere göre daha iyi sonuçlar elde ettiklerini belirtmektedir.

Bu konu üzerinde çok sayıda deneysel kanıt mevcuttur. Najjar (1996) çoklu ortam üzerinde çok geniş bir alanda yapılan deneysel çalışmaları gözden geçirmiş ve insanların çoklu ortam kullanarak normal sınıf öğretimlerine nazaran daha kısa sürede daha fazla bilgi öğrenebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Liao (1999) çoklu ortamın diğerlerine göre olumlu etkilerini geçirmiş ve 1996'dan 1998'e kadar yapılan meta analizlerine bağlı olarak çoklu ortamın olumlu etkilerini ortaya çıkarmıştır (Akt: Ioannou vd., 2007, s.2). Tüm bu çalışmaların yapılan analizlerinde geleneksel öğretim yapılan sınıflara nazaran çoklu ortam öğretimi yapılan sınıflardaki öğrenme gelişimi daha yüksektir. Öğrenciler çoklu ortam öğrenmelerine uyum sağladıkça, her ne kadar yenilikler güncellenemese ve öğrenme avantajları

düşse de, çoklu ortam bilgilerinin öğrenme üzerindeki pozitif etkisi devam etmektedir (Najjar, 1995, s.5).

Çoklu ortamda öğrenmenin kuramsal temelini oluşturan araştırmaların bulguları öğrenme etkinliklerinde sözel, görsel ve işitsel araçların bir arada kullanılmasının tam öğrenmeye katkı sağladığını ve hatırlamayı kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Zengin bir içeriğe sahip olan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin çoklu ortamda sunumu öğrenme düzeyini artıracaktır.

2.3.3. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam

Kullanımının Sınırlılıkları

Bilgisayar tabanlı çoklu ortamlar öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için çok önemli avantajlar sunmaktadır. Bununla birlikte çoklu ortam araçlarının da çeşitli sınırlılıkları vardır (Mayer ve Moreno, 2002, s.108). Çoklu ortam araçlarının kullanımı özel donanım ve beceriler gerektirmektedir. Bununla birlikte çoklu ortam yazılımları yüksek bir maliyet getirmektedir. Nitelikli bir çoklu ortam aracı geliştirebilmek için zengin bir görsel materyal arşivine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu arşivin oluşturulması da uzun bir zaman almaktadır. Çoklu ortam yazılımını üretenler ile kullanıcılar arasındaki iletişim eksikliği de çoklu ortamın sınırlılıklarından bir tanesidir.

Klett, kullanılabilirlik, arayüz tasarımı, içerik, tutarlılık, ekran düzeni, gezinme stratejileri ve etkileşim yetersiz olduğunda öğrenme ortamlarının başarısız hâle geleceğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, bu ortamların sağladığı esneklik, karmaşıklığı da beraberinde getirebilmektedir. Yoğun bir içeriğin karmaşık bir yapıda sunulması, öğrencilerin bu ortamlarda aşırı bilişsel yüklenmesine ve görevlerin yerine getirilmesinde güçlükler neden olabilmektedir. Conklin'e göre bu ortamlardaki en önemli problem kaybolma ve aşırı bilişsel yüklenmedir (Kılıç, 2006, s.22).

Çoklu ortam birçok düğüm ve bağlantı içermektedir. Kullanıcılar, hangi yoldan bilgiye eriştiklerini, tüm ortam içerisinde nerede olduklarını ve ulaşmak

istedikleri bilgiye gitmek için hangi bağlantıyı seçmeleri gerektiğini bilememektedirler. Ortam yapısının karmaşıklığı, ortamda sağlanan gezinme araçlarının yetersizliği veya kullanıcının bilgi yoğunluğu nedeni ile yaşadığı aşırı bilişsel yük, kaybolmanın nedenleri arasında sayılabilir (Karadeniz, 2006, s.18). Dix ve arkadaşları çoklu ortam içerisinde kaybolma sorununa çözüm olarak, kullanıcının her an ulaşabileceği bir “seyir haritası” yerleştirmeyi önermektedirler. Kullanıcı, ilk ve son çalıştığı yığınları ve hangi yığınları hangi sırada çalıştığını bu haritadan izleyerek hareket edebilir. Fakat kaybolma sorunu özellikle çok yoğun içeriğin olduğu çoklu ortamlarda yine de vardır. Çünkü çalışılan içerik ile birlikte seyir haritası da karmaşıklaşabilir. Eğer kullanıcı hedefini iyi belirleyip sistematik çalışmazsa kaybolma olasılığı her zaman vardır. Laurillard'a göre çalışılan konu içinde bilgi manipülesi yapacak kadar yeterli bilgiye sahip olmayan ve plansız çalışan öğrenciler, çoklu ortam kaynaklarından yeterince yararlanamayacaklardır (Akpınar, 2005, s.114). Kaybolmanın çoklu ortamların bir dezavantajı olarak gösterilmesinin nedeni kaybolan kullanıcının istediği bilgiye ulaşmak için daha fazla çaba ve zaman harcaması gerektiği için bazen umutsuzluğa kapılarak öğrenme sürecini bırakması, ortamda sunulan bilgi yapısını kavrayamaması nedeni ile öğrendiği bilgiler arasında bağlantılar oluşturamaması kısacası başarısının düşmesidir (Karadeniz, 2006, s.18).

Çoklu ortamlarda sunulan bilginin gereğinden fazla olması aşırı bilişsel yüklenme riskini artırmaktadır. Diğer bir problem ise öğrencilerin çalıştıkları ekranlarda aynı anda birden fazla bilgiyi görüntüleme ve ihtiyaç duydukları bilgilere anında ulaşmada yaşadıkları sıkıntıdır. Bu durum bilginin algılanması, düzenlenmesi ve yönetilmesi sürecinde problemlerle karşılaşılmasına neden olmaktadır (Kılıç, 2006, s.3).

Hazırlanan çoklu ortamlarda, sunulan bilginin şekli ne kadar önemli ise öğrencilerin bu bilgileri kullanacakları etkinliklere yer verilmesi de o derece önemlidir. Yapılan tasarımlarda öğrenciler, öğrendikleri bilgileri ne kadar çok gerçek ortamlarda karşılaştıkları problemlere yakın ve karmaşık görevlerde kullanırlarsa, o

kadar başarılı olurlar ve karşılaşılan görevlerin yerine getirilmesinde ihtiyaç duyacakları bilgileri o kadar rahat hatırlar ve kullanırlar (Kılıç, 2006 s.10).

Çoklu ortama karşı yöneltilen eleştirilerden biri bu ortamların sadece bilgi sunmakta oldukları ve etkileşimli olmadıkları yönündedir. Kullanıcı sadece bir yığın bilgidir diğerine sıçramaktadır. Bir hiper metinde kullanıcıya dönüt verme bağlamında herhangi bir mekanizma yoktur. Sadece köprüler kullanılarak bilgiler sunulmaktadır. Dolayısıyla bir hiper metnin hedefi de yoktur. Bilgilerin birbirine bağlandığı fakat kılavuzlayıcı birimlerin olmadığı ortamlar pedagojik olarak adaptif de değildir. Bilgiyi arama ve ona ulaşmada kullanıcıya kontrol verilmesi adaptif bir özellik olarak yorumlanmamalıdır. Bilginin depolanması ve ona ulaşmanın kolaylığı, hiper metinleri ve hiper ortamları iyice incelemeyen eğitimde işe koşabiliriz anlamına gelmemelidir.

Özellikle bilginin anlamlandırılıp, bu anlayış üstüne analitik düşünme ve problem çözme becerisinin inşa edilmesi nedeniyle bilgi temsillerinin öğrenilmesi hep kritik bir husus olmuştur. Çoklu ortamların tasarımıyla bilgilerin daha iyi öğrenileceği savunulmuşsa da iyi organize edilmemiş çoklu ortamlar bu beklentiyi ne yazık ki doğrulamamıştır. Çünkü öğrencinin bilgi temsillerini anlaması ve bunları yumuşak bir geçişle bağlaması sorun olmaktadır. Aynı bilgiyi somut haliyle yorumlayabilen öğrenci sembolik haliyle anlamlandıramamaktadır. Birçok konu alanında öğrenciler aynı bilgiye ait farklı gösterim biçimlerini farklı bilgi olarak algılamaktadır. Bilgi organizasyonu somuttan soyuta veya bilinenden bilinmeyene doğru bir akış izlemek zorundadır. Bu olgu bilinmesine rağmen gösterim biçimleri arasındaki geçiş tasarımı pek önem vermemektedirler.

Ayrıca bireysel farklılıkları göze almayan çoklu ortam yazılımları sadece bilgi sunan ortamlar olmaktan kendilerini kurtaramamaktadırlar. Her ne kadar Ambrose ve Jonassen gibi yazarlar çoklu ortamların insanların oluşturduğu zihinsel örüntülere benzemelerinden dolayı bir bilişsel araç olduğunu iddia etseler de yukarıda sözü edilen nedenlerden dolayı iyi organize edilmediği ve pedagojik birimlere sahip olmadığı sürece bir çoklu ortam bilişsel araç olamaz (Akpınar, 2005, s.114).

Çoklu ortam yazılımları konusunda öğretmenlerden ve öğrencilerden gelen en temel eleştiri ise yazılımı belli bir derse adapte etmek için çok zaman harcanmasıdır (Anderson, 2003).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi için nitelikli bir çoklu ortam yazılımı hazırlayabilmek için çoklu ortam araçlarının tümünü kapsayan çok zengin bir arşive ihtiyaç vardır. Ders içeriği ile ilgili kaynakların arşivlenmesi çok uzun bir zaman almakta ve büyük bir maliyet çıkarmaktadır.

Çoklu ortamda hazırlanan öğretim materyallerinin kullanılması için gereken bilgisayar laboratuvarları, sınıf ortamındaki teknolojik alt yapının ve öğrencilerin bireysel bilgisayarlara sahip olması maddî anlamda külfetli bir süreçtir.

Çoklu ortam yazılımları öğrencilere İnternet ortamında sunulacaksa çoklu ortam yazılımının sunucusu ile uzaktan bu bilgilere ulaşmaya çalışan kişilerin bilgisayarları arasında hızlı bir bağlantının var olması gerekmektedir. Bu bağlantının yavaş olması özellikle çoklu ortam içinde sunulan video görüntülerine ulaşmakta önemli sıkıntılara yol açmakta; kullanıcıların bu görüntüleri izlemesi pek mümkün olmamaktadır.

Öğretim elemanları ve öğrenciler çoklu ortamdaki öğretim materyalini kullanma konusunda belirli bir eğitim almış olsalar dahi bu yazılımı kendi ihtiyaçlarına göre uyarlamak için zaman ve kaynak sıkıntısı çekmektedirler (Anderson, 2003).

Telif hakları yasası Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi için çoklu ortamda bir öğretim materyalinin hazırlanması konusunda çeşitli yasal engeller ortaya koymaktadır. Yazılımda kullanılacak görsel öğeler seçilirken, İnternette veya diğer kaynaklardan temin edilen görsel malzemelerin telif sorunu çıkarmayacak biçimde olmasına özen gösterilmelidir. Aksi takdirde görsel malzeme üreticisiyle sorun yaşanabilir, hatta geliştirilen ders yazılımının kullanımı dahi engellenebilir. Bu konuda tasarım ekibine veri toplama aşamasında büyük iş düşmektedir (Dursun, 2007, s.515). Telif haklarına riayet etmek etik olarak gerekli bir durum olmasına

rağmen eğitim amaçlı bir çoklu ortam öğretim materyali hazırlayan araştırmacıların kullandığı öğretim materyallerinin telif haklarını ödemeleri mümkün gözükmemektedir. Bu problemin çözümü konusunda araştırmacılar yüklenici firmalara, AR-GE desteklerine ve çeşitli burslara ihtiyaç duymaktadırlar.

Bazı uzmanlara göre çoklu ortam sunumları öğretimi bireyselleştirdiği için sınıf içi etkileşimi azaltmaktadır. Çoklu ortam yazılımlarının öğrencilerin sorularına anlık cevaplar verememesi de diğeri bir sınırlılık olarak kabul edilmektedir.

Geleneksel öğretim yöntemlerine alışkın öğretim elemanları ve öğrenciler için çoklu ortam yazılımları antipatik gelebilmektedir.

2.4. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde online veri tabanları ve basılı kaynaklarda yer alan çoklu ortam ve öğrenme konusundaki araştırmalar taranmıştır. Bu taramalar sonucu elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve çoklu ortam kullanımının öğrenciler üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur. Araştırma sonucu elde edilen kaynaklar kronolojik sıra ile sunulmaktadır.

2.4.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Şahin (2000), tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan teknoloji temelli çoklu ortamın etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çoklu ortam kullanılan grupla geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Deneysel yöntem kullanılan araştırmada veriler başarı testi, kişisel bilgiler formu ve her iki grupta da yapılan gözlemler ile elde edilmiştir. Araştırma 1999-2000 eğitim yılında Karadeniz Ereğli’de Gazi İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri arasında yapılmıştır. Toplam 49 öğrenci araştırmanın deneklerini oluşturmuştur. Bulguların elde edilmesinde t testi ve regresyon analizi kullanılmıştır. İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde çoklu ortamlarla öğretim yapan sınıftaki öğrencilerin başarılarının geleneksel öğretim gören gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca bazı kişisel değişkenlerle birlikte çoklu ortamın başarıyı açıklama gücü incelendiğinde başarıyı açıklayan değişken çoklu ortam olmuştur.

Sezgin (2002), İkili Kodlama Kuramı’na dayalı olarak hazırlanan çoklu ortam ders yazılımının Fen Bilgisi öğretimindeki akademik başarıya, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisi konulu araştırmasında konu ile ilgili animasyonlar bulunan ders yazılımıyla yapılan öğretimi ve yine aynı kurama dayalı, konu ile ilgili resimler bulunan ders yazılımıyla yapılan öğretimi, geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle yapılan öğretimle karşılaştırarak bunların akademik başarıya, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 2000-2001 öğretim yılının ikinci yarısında, Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan Mimar Kemal İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirilmiştir. Birinci deney grubu konuyla ilgili animasyonlardan

oluşan yazılımla çalışırken, ikinci deney grubu konuyla ilgili resimlerden oluşan yazılımla çalışmıştır. Yazılımlar araştırmacı tarafından bu araştırma için temelde ikili kodlama kuramına dayalı olarak hazırlanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim, geleneksel-öğretmen merkezli olarak yürütülmüştür. Araştırma verilerinin analizinde, varyans analizi (ANOVA) ve kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, deney gruplarıyla kontrol grubu arasında öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme düzeyleri ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri açısından deney grupları lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularıyla ilgili bir diğer önemli bir nokta da deney grupları arasında son-test akademik başarı puanları ve öğrenme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark çıkmazken, son-testten 14 gün sonra yapılan kalıcılık testi akademik başarı puanları ve öğrenme düzeyi puanları arasında birinci deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıkmasıdır.

Sezgin ve Köymen (2002), ilköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi dersinin elektrik ünitesinde, İkili Kodlama Kuramı'na dayalı bilgisayar destekli olarak yapılan öğretim ile aynı konuda geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle yapılan öğretimi karşılaştırarak öğretimlerin akademik başarı, öğrenme düzeyleri ve kalıcılığa etkisini belirlemeye çalışmıştır. Sonuç olarak, deney grubunun hem toplam, hem de bilgi ve kavrama düzeylerine göre akademik başarılarının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Altınışik ve Orhan (2002), ilköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, çoklu ortamın, öğrenci başarısı ve derse karşı tutum üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmanın denekleri, Şişli Terakki Vakfı Okulları ilköğretim 1999-2000 öğretim yılında yedinci sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test ve ön tutum, son test ve son tutum testlerinden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Bu puanlar dikkate alınarak ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön tutum ve ön test puanları kontrol altına alınarak, son tutum ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, çoklu ortamın öğrenci başarısı

ve derse karşı tutumu üzerinde, geleneksel öğretime göre bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Yekta (2004), çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı uzaktan mesleki teknik eğitimin geleneksel mesleki teknik eğitime göre öğrenci başarısına etkisi konulu araştırmasını Meslek Yüksek Okullarının Endüstriyel Elektronik Bölümü 1. sınıf öğrencileri üzerinde ön test-son test kontrol gruplu deneysel model ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında, “Flip Floplarla Lojik Devre Tasarımı” konusunun öğretimi amacıyla dersler; deney grubunda web tabanlı öğretimle, kontrol grubunda da geleneksel öğretimle işlenmiştir. Başarıyı ölçmek için geliştirilen başarı testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Başarı testi ile elde edilen bulgularla yapılan istatistiksel karşılaştırmalardan, web tabanlı öğretim ile geleneksel öğretimin öğrenci başarısı üzerinde benzer düzeyde başarıyı artırıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Akdağ ve Tok (2004), geleneksel öğretim ile Powerpoint sunum destekli öğretimin öğrenci erişimine etkisi konulu araştırmalarında yükseköğretim programında bulunan İngilizce dersinin öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemleriyle, bilgisayarda destekli Powerpoint sunum materyali ile yapılan öğretimin öğrenci erişimlerinde anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediğini belirlemeye çalışmıştır.

Araştırma, 2002-2003 öğretim yılı ikinci döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yürütülmüştür. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama, İngilizce dersinin okutulduğu birinci sınıf düzeyinden Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu iki bölüm öğrencileri seçilirken benzer niteliklere sahip olmalarına özen gösterilmiş ve daha sonra seçkisiz yolla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencileri deney grubu, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencileri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırma, deney grubunda 34, kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 68 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna, sıfatlar ve zarflar konusu, projeksiyon aracıyla yansıtılan Powerpoint

sunum materyali desteği ile işlenmiş, kontrol grubuna ise aynı konu geleneksel öğretim yolu ile öğretilmiştir.

Araştırma elde edilen bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön test sonuçları arasında anlamlı farklılıkların bulunmaması; her iki grupta yer alan öğrencilerin uygulama başındaki giriş davranışlarının aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ($p < 0.001$) bulunmuştur. Bu durum, etkisi araştırılan Powerpoint sunum materyal destekli öğretimin, öğrenci erişilerinde, geleneksel öğretim yöntemlerinden çok daha fazla etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki ön test ve son test sonuçları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Karabektaş (2004), teknoloji dersleri için öğrenci tutumlarının belirlenmesi konulu araştırmasında, teknoloji dersleri için öğrenci görüşlerinin alınması ve elde edilen sonuçlara göre eksikliklerin giderilip öğrenme ortamının zenginleştirilmesine yönelik öneriler sunmaya çalışmıştır. Bu amaçla, Sakarya Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Makine Eğitimi Bölümü 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile bir anket çalışması yapılmıştır. Elde edilen veriler t testi ve korelasyon analizi gibi istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiştir.

Sonuçta farklı sınıftaki öğrencilerin tutumları arasında bir anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca, öğrencilerin sadece klasik yöntemlerle yapılan öğretimde konuyu anlamada güçlük çektikleri, konuların anlaşılması için başka ders materyallerine ihtiyaç duydukları, sistem yapılarının teknoloji derslerinde iyi öğrenilmesi ile atölye uygulamalarında daha başarılı oldukları, bilgisayar destekli öğretimin teknoloji dersleri için gerekli olduğu, bilgisayar destekli öğretim bile olsa konunun bir kez öğretmen tarafından anlatılması gerektiği gibi görüşler elde edilmiştir.

Kert ve Tekdal (2004), literatürdeki tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanmış çoklu ortam ders yazılımının lise düzeyi fizik öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi çalışmasında literatürde yer alan on altı kuramsal tasarım

ilkesine dayalı olarak hazırlanan bir öğretimsel bilgisayar yazılımının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Bu amaçla hazırlanan yazılımın seçilen öğrenci grubu tarafından kullanımı sağlanmış ve akademik başarılarındaki farklılıklar kalıcılık düzeyleri de dahil olmak üzere araştırılmıştır.

Araştırmanın temel amacı, klasik öğretmen merkezli öğretimin yapıldığı bir okul ortamında, bilgisayarlı eğitim yazılımı hazırlama konusundaki kuramsal temelde 16 ilkeyi kullanarak, öğrencinin; izleyici konumundan, uygulayıcı ve yönlendirici konuma geçmesini sağlayacak benzeşimler desteğinde düzenlenen bir eğitim yazılımının, öğrencinin akademik başarısında meydana getirebileceği değişikliğin incelenmesidir. Araştırma 2003-2004 öğretim yılı 2.döneminde Mersin 75. Yıl Anadolu Öğretmen Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir. 9. sınıflarından iki şube yansız olarak seçilmiştir. Bu şubelerden biri kontrol diğeri deney grubunu oluşturmuştur. Sınıflarda 24'er öğrenci bulunmaktadır. Gruplar fizik dersi ön test akademik başarı oranına göre eşitlenmişlerdir. Yazılım 9. sınıf fizik dersi elektrik ünitesinin 4 konu başlığı için hazırlandığından kullanım süreci 6 ders saatine yayılmıştır. Araştırmanın sonucunda hazırlanan yazılım desteği ile çalışan öğrencilerin akademik başarı testlerinde klasik yöntemle derse devam eden öğrencilere göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Gültekin (2006), çoklu ortama dayalı eğitim yazılımının programlama eğitiminde öğrenci başarısı üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma deseni olarak ön test son test deseni kullanılmış, kalıcılık için ise son test uygulamasından 20 gün sonra bir kalıcılık testi uygulanmıştır. Kontrol gurubuna (18 kişi) alışlagelmiş öğretim yöntemleri kullanılarak ders içeriği verilmiştir. Deney grubuna (16 kişi) ise araştırmacı ve konu alanı uzmanı tarafından geliştirilmiş çoklu ortama dayalı eğitim yazılımı uygulanmıştır. Bu yazılım, bilgisayar programlama dersi kapsamındaki temel kavramlar olan “Değişken”, ”Bellek”, “Operatör”, ”Program” gibi kavramları ve kavramlar arası ilişkileri bir problem durumu yardımıyla, çoklu ortam teknolojileri kullanarak verilmesini öngörmektedir.

Araştırma sonucunda programlama öğretiminde çoklu ortama dayalı eğitim yazılımının, alışlagelmiş öğretim yöntemine kıyasla öğrenci başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunduğu saptanmıştır. Yine bu araştırma göstermiştir ki ilk defa programlama eğitimi alan bireyler ile daha önceden formal veya informal olarak programlama eğitimi almış bireylerin ön test başarı puanları arasında fark bulunmuşken, son testte başarı puanları arasında bir fark gözlenmemiştir.

Taşçı (2006), biyoloji öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının öğrenme başarısına etkisi konulu çalışmasını ön test- son test kontrol gruplu deneysel bir desenle gerçekleştirmiştir. Bu amaçla resimler, çizimler, animasyonlar ve grafiklerden oluşan bir çoklu ortam CD'si Flash MX programı ile hazırlanmıştır. Ayrıca veri toplama aracı olarak konu ile ilgili bir başarı testi hazırlanmıştır. Çalışma evrenini Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu 2004-2005 akademik yılı hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada yabancı diller yüksek okulu almanca hazırlık birimindeki toplam 117 öğrenciden rasgele belirlenen 58 öğrenci ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu 29 ve kontrol grubu 29 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: öğretimin çoklu ortam uygulamaları ile yapıldığı deney grubu, genel olarak ve bilgi, kavrama, uygulama düzeylerindeki hedef davranışlara ulaşma açısından, kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Çoklu ortam uygulamaları ile eğitimin gerçekleştirildiği deney grubunda, uygulama sonucunda başlangıca göre toplam puan, bilgi düzeyi, kavrama düzeyi ve uygulama düzeyi davranışlarda anlamlı bir fark olduğu ve uygulama sonrasında daha yüksek başarı puanı ortalamasına ulaşarak başarılı olduğu görülmektedir. Öğretimin geleneksel ve tamamen öğretmen merkezli olarak yürütüldüğü kontrol grubuna ait bulgular sonucunda ise toplam puanları uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir fark oluşturmuştur. Ancak bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışlar açısından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, uygulama öncesi ve sonrası bilgi düzeyi davranışlar arasında anlamlı bir fark oluşurken, kavrama ve uygulama düzeyi davranışlarda anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlara göre çoklu ortam

uygulamalarının genel başarı düzeyini daha çok artırdığı, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ise geleneksel yöntem üstün geldiği söylenebilir.

Demirel (2006), ilköğretimde görsel sanatlar eğitimi dersinde bilgisayar ve çoklu ortam ürünlerinin etkililiğini incelemeye çalışmıştır. 2005–2006 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desende bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. İki aylık deney sürecinde hazırlanan çoklu ortam destekli sanat eğitimi videoları deney grubuna verilmiş ve aynı başarı testi ile gruplar son-teste tabi tutulmuştur. Ön test son test arasında her iki grubunda sonuçları son test lehine anlamlı bulunmuştur. Son-test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir.

Sarıkaya (2006), etkileşimli çoklu ortam sistemlerinin tasarım süreçlerini incelemiş ve sanat eğitimine katkılarını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla ilkokul ve okul öncesi sanat eğitimi derslerinde kullanılmak üzere etkileşimli bir eğitim CD'si hazırlamıştır. Bu CD Resim-İş Eğitimi Dersi içeriğinde yer alan “Renk Bilgisi” konusunda hazırlanmıştır.

Kılıç (2006), çoklu ortamlara dayalı öğretimde paralel tasarım ve görev zorluğunun başarı ve bilişsel yüklenmeye etkisini incelemiştir. Araştırmasının deneysel süreci 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümlerinde okuyan toplam 77 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Biri paralel, diğeri paralel olmayan iki ayrı çoklu ortam tasarlanmış ve öğrencilerin 38'i paralel, 39'u da paralel olmayan ortamda yer almıştır.

Araştırmada, 2x4 faktöriyel desen kullanılmıştır. Araştırmanın, başarı ve bilişsel yüklenme olmak üzere iki bağımlı değişkeni; ortam yapısı ve görev zorluk düzeyi olmak üzere iki de bağımsız değişkeni bulunmaktadır.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına göre paralel ve paralel olmayan ortamda çalışan öğrencilerin bilişsel yük puanları arasında paralel ortam lehine farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çok kolay görevlerle, zor ve çok zor görevlerdeki bilişsel yük puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kolay görevlerle, zor ve çok zor görevlerdeki bilişsel yük puanları arasında fark da anlamlı bulunmuştur. Paralel grupta yer alan öğrencilerin genel başarı puanlarının, paralel olmayan grupta yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin her bir görev zorluk düzeyinden elde etmiş oldukları başarı puanları, yer aldıkları ortamın yapısına göre paralel grupta yer alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Paralel ortamda çalışan öğrencilerin genel başarı puanları, bilişsel yüklenme durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak paralel olmayan ortamda çalışan öğrencilerin genel başarı puanları, öğrencilerin bilişsel yüklenme durumuna göre farklılık göstermektedir. Paralel ortamda çalışan öğrencilerin farklı görev zorluk düzeylerindeki başarıları, bilişsel yüklenme durumlarına göre sadece kolay görevlerde farklılaşmaktadır. Paralel olmayan ortamda çalışan öğrencilerin farklı görev zorluk düzeylerindeki başarıları bilişsel yüklenme durumlarına göre kolay, zor ve çok zor görevlerde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin bilişsel yüklenme ve başarı puanlarına dayalı olarak hesaplanan haftalık etkililik puanları, paralel ortam lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Südor (2006), interaktif CD yoluyla yapılan müze eğitimi ile klasik gezi yoluyla yapılan müze eğitimi arasındaki olumlu ya da olumsuz farkları görebilmek ve interaktif CD yoluyla yapılan müze eğitiminin, ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Geleneksel müze eğitimi yansıtması amacıyla Ankara ili, Muazzez Karaçay İlköğretim Okulu, 6-A sınıfı öğrencilerinden 20 öğrenci seçilmiştir. İnteraktif CD yoluyla yapılan müze eğitimi yansıtması amacıyla ise yine aynı okulun 6-B sınıfından 20 öğrenci seçilmiştir. Araştırma verileri için öğrencilere 6 sorudan oluşmuş gezi ve CD gösterimi öncesi ön anket uygulanmıştır. Daha sonra gezi ve gösteri sonrası 6 sorudan oluşan son anket uygulaması yapılmıştır. Anketler incelendiğinde interaktif CD öğrencilerinin, diğer gruptaki öğrencilere göre özgüveninin daha yüksek olduğu, cevaplamalarındaki

çeşitliliğin daha fazla oluşundan ve yanıtlatma sürelerinin diğler gruptan daha kısa sürmesinden anlaşılmıştır.

Tutaysalgr (2006), öğrencilerin hem görme hem de işitme duyularına hitap eden çoklu ortam sunum programlarının öğrencilerin öğrenme performanslarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasını kontrol gruplu deneysel bir desenle gerçekleştirmiştir. Deney grubuna, çoklu ortam uygulaması, "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesinde yapılmıştır. Deney grubuna çoklu ortam sunum programı kullanılarak, görüntülü, sesli ve hareketli slaytlar hazırlanmış; projeksiyon aleti kullanılarak slaytlar görüntülenmiş ve bu şekilde ders işlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı ünite klasik öğretim yöntemleri kullanılarak işlenmiştir. Araştırmanın bulguları, çoklu ortam kullanılarak ders işlenen sınıftaki öğrenci başarısı ile geleneksel yöntemler kullanılarak ders işlenen sınıftaki öğrenci başarısı arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur.

Çelik (2007), orta öğretim coğrafya derslerinde bilgisayar destekli animasyon kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini 2006–2007 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bilecik il merkezinde yer alan Anadolu Öğretmen Lisesi'nin dokuzuncu ve onuncu sınıflardaki dört şubeden 98 öğrenci oluşturmaktadır. Bu şubelerden dokuzuncu ve onuncu sınıfların birer şubesi animasyon yönteminin uygulandığı animasyon (deney) grupları, diğler ikisi geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarıdır.

Veri toplama aracı olarak tüm gruplara Coğrafya Başarı Testi uygulanmıştır. Ayrıca deney gruplarına Animasyon Görüş Ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS paket programıyla değerlendirilmiştir. Araştırma araçlarının test edilmesine yönelik olarak bağımsız grup t-testi, yüzde ve puan ortalamaları kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrenciler arasında coğrafya dersinin akademik başarı ve bilginin kalıcılığa olan etkisi yönünden animasyon grubu lehine istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Ayrıca animasyon grubundaki öğrencilerin animasyon yönteminin uygulanmasıyla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

2.4.2. Yabancı Ülkelerde Yapılmış Araştırmalar

Wayanti (1997), tarafından yapılan araştırmada hareketli bir görüntüyü tarihi belge olarak analiz etme konusunu tartışmıştır. Bu bağlamda algı, prodüksiyon ve içeriğin genel analizi ile tarihi gerçeklerin kanıtı olarak filmler ve televizyon programlarındaki hareketli görüntüleri tahlil etmiştir. Bu çalışmayı yaparken sınıfta hareketli görüntü medyasının kullanımının tarih öğretmenlerine rehberlik etmesine katkı sağlamaya çalışmıştır.

Tsamasiros (1998), araştırmasında düşünme gerektiren iki boyutlu karmaşık görüntülere genellikle yüzeysel bakıldığını ya da göz ardı edildiğini; bunun nedeninin görsel okuma ve görsel çözüm deneyimlerinin azlığına bağlı az gelişmiş görsel kavrama becerisi olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı, eğitimin kavram ve görsel okuma becerilerini geliştirecek ilgili deneysel aktiviteleri içermesinin gerekliliğini ortaya koymak amacıyla gerçek dünya ile sanat arasında ilgi kuramayan yetişkinlerin problemlerini, yetişkinlerde bu ilgiyi kurmaya yardım etmek için bilgisayar destekli animasyon ve aletlerin kullanımını temel alan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma için elektronik dönüştürücüler karmaşık resimleri sunuş cihazı olarak kullanılmıştır. Bu dönüştürücüler öğrencilerin imge ve gelecek dünya arasında bağlantı kurmalarına yardım etmek için seçilen sanat çalışmalarının dönüştürülmesi amacıyla kullanılmıştır.

Billera (1999), çoklu ortam eğitiminin fakülte öğrencilerinin başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik başarı, bağımsız değişkenleri ise öğrenme stilleri, eğitim metodu ve görsel notlardır. Çalışma Ağustos–Aralık 1998 tarihleri arasında Florida Boca Raton’da Palm Beach Community College’de iki tarih sınıfı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bilgiler yerleştirilme puanları son testler, çevresel tercihlerin verim anketi (PEPS) ve araştırmacının geliştirdiği öğrenci anketleri yoluyla toplanmış, verilerin istatistiksel analizi SPSS istatistiksel yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Son testlerin farklılığını belirleyebilmek için t testleri uygulanmıştır. Grupların son test sonuçları 0.5 anlamlılık düzeyinde kovaryans analizi kullanılarak karşılaştırılmıştır. İlk hipotezde,

öğrencilere çoklu ortam desteği sağlandığında, Amerika Birleşik Devletleri tarihini öğrenmelerinde önemli farklılıklar oluşmuştur. İkinci hipotezde, öğrencilerin öğrenme farklılıkları düşünülmeden çoklu ortam temelli eğitimin etkili üzerinde önemli farklılıklar vardır. Son hipotezlerde, ana dili İngilizce olmayan ve görsel anlatılarla iyileştirilme sağlanmayan öğrencilerin, Amerika Birleşik Devletleri tarihini öğrenmeleri üzerinde önemli farklılıklar vardır.

Ruzzo (2000), bilgisayar destekli eğitimin, birinci elden kaynak belge sağlamasına yönelik bir bakış açısı sağlamaya yönelik araştırmasında oluşturmacı yaklaşım ve tarihi araştırma yoluyla öğrencilerin önemli kaynak belgeleri analiz yoluyla tarih öğrenmelerini amaç edinmiştir. Araştırmaların tarihi belgeleri değerlendiren ve bilgiyi bu belgelerden alan öğrencilerin bilgiyi daha uzun süre hafızalarında tutabildiklerini ortaya koymalarından yola çıkan araştırmacı farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin tarihi belgeleri tahlil etmesi için bilgisayarın önemli bir araç olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada öğrencilere birinci elden kaynakları analiz etmeye yönelik programların benzer ve farklı yönlerini belirlemeye çalışmıştır.

Tabbers vd. (2000), çoklu ortam öğretimlerinin aşırı yüklenmesi azaltmak, dikkat dağınıklığını önlemek ve hangisinin daha etkili olduğunu bulmak için metni işitsel olarak sunma durumlarını iki yolla karşılaştırmıştır. Bu amaçla metnin şeklini ve görsel ipuçları kullanarak çoklu ortam öğretimleri geliştirmiş ve dört farklı durumu karşılaştırmışlardır:

- Birinci durumda yazılı metinler yer almış, diyagramda ipuçları verilmemiştir.
- İkinci durumda yazılı metinler yer almış, diyagramda ipuçları verilmiştir.
- Üçüncü durumda seslendirilmiş metinler yer almış, diyagramda ipuçları verilmemiştir.
- Dördüncü durumda seslendirilmiş metinler yer almış, diyagramda ipuçları verilmiştir.

Bilişsel yükleme teorisinden esinlenerek ortaya çıkarılan iki hipotez de işitsel metinle birlikte verilen diyagramın da aşırı bilişsel yüklemeyi azalttığı görülmüştür.

Diyagrama eklenen görsel ipuçları görsel araştırmayı engellemiş ve aşırı bilişsel yüklemeyi (dikkat dağınıklığı etkisi) azaltmıştır. Buna göre seslendirilmiş metinlerin verildiği ve ipuçlarının yer aldığı durumda aşırı bilişsel yüklemeye en düşük seviyede olmuştur. Yazılı metinlerin verildiği ve ipuçlarının olmadığı durumda ise aşırı bilişsel yüklemenin en fazla olduğu tespit edilmiştir.

Fan ve Orey (2001), yapısalci yaklaşım ilkelerine göre tasarlanmış sanat eğitimi dersinde çoklu ortam kullanımının etkilerini incelemiştir. Araştırmacılar dersin temel içeriğinin yazılı materyallerden oluşmasından ötürü öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini incelemeye çalışmışlardır. Araştırmacıların çoklu ortam yazma projesini uygulamalarından sonra öğrencilerin yazma becerilerinde dikkate değer bir gelişme gözlemlenmiştir.

Toth (2002), öğretmenlerin içinde bulunduğu grupta çoklu ortam kullanılmasının tanımlanması, eğitim amaçlarını yürütmede çoklu ortam kullanımı için öğretmenleri motive eden faktörlerin belirlenmesini amaçladığı çalışması için Oneide özel okulundan öğretmenlerle çalışmıştır. Bu çalışma iki aşamadan oluşmaktadır: Birinci aşamada çoklu ortamın gelişimi ve kullanımı hakkında bilgiler toplanan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümüne 46 öğretmen katılmıştır. İkinci aşamada öğretmenleri sınıfta çoklu ortam kullanmaya motive eden faktörleri belirlemek için çoklu ortam kaynaklarını en çok kullanan yirmi bir kişiden beşiyile görüşülmüştür.

Birinci aşamanın bulgularına göre, öğretmenlerin % 64'ü sınıf içinde eğitim yazılımlarını, % 47'si ise İnterneti bu amaçla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendi oluşturdukları çoklu ortam kaynaklarından çok, bir grup ya da başka biri tarafından hazırlanan veya ticari amaçla yapılmış çoklu ortam kaynaklarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

İkinci aşamanın bulgularına göre, öğretmenler çoklu ortamın çok güçlü bir araç olduğuna inandıklarını, çoklu ortam kaynaklarına önem verildiğinde çoklu ortam araçları geliştirmeye ve kullanmaya eğilimli olacaklarını ifade etmişlerdir.

Charoen (2002), modüler donanım parçalarının nasıl birleştirildiğini animasyonlu, üç boyutlu görseller gibi grafiklerle birleştirerek anlatan Tooltrain adlı çoklu ortam programının sanayi teknolojisi eğitiminde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini test etmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Northern Iowa Üniversitesi sanayi teknolojisi programı öğrencileri oluşturmuştur. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılan bu çalışmada ön test uygulandıktan sonra kontrol grubuna üç saat boyunca anlatım yöntemiyle modüler donanım dizaynı teorileri ve içeriği anlatılmıştır. Deney grubu ise Tooltrain programını kullanarak içeriği öğrenmeye çalışmıştır. Uygulama sonrasında son test ölçümleri yapılmıştır. Bağımsız t testi kullanılarak gruplara arasındaki farklılıklar ölçülmüştür. Tooltrain programını kullanan deney grubundaki öğrencilerin konuya yönelik akademik başarıları anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Ayrıca Tooltrain kullanılan deney grubunun konuyu öğrenmek için harcadığı zaman kontrol grubundan daha az olmuştur. Bu araştırma ışığında Tooltrain interaktif çoklu ortam eğitim programlarının modüler donanım dizaynı için etkili bir yöntem olarak kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır.

Swan (2004), tarihi konseptlerde teknoloji ve birincil kaynak kullanım sıklığını ve doğruluğunu araştıran kavramsal sistemleri kullanan sınıf içi gözlemler, eğitim işlemleri ve formal değerlendirmeleri içeren araştırmasını 2003-2004 akademik yılında Virjinya Albemarle bölgesinde tarih öğretmenleri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların tümü derslerinde birincil kaynakları ve teknolojiyi kullanmaktadır. Buna rağmen öğrencilerin tümü tarihsel düşünme ortamına katılamamaktadır.

Morett vd. (2005), yön bulma ve harita kullanımının öğretiminde çoklu ortam araçlarının etkilerini test etmiştir. Araştırmaya katılan denekler simülatörden eşzamanlı, art arda veya tek olarak sunulan görsel ve sözel sürüş komutlarıyla çalıştılar. Çalışılan konulara ait bilgilerin geri çağırılması için hafıza testleri uygulanmıştır. Sözel anlatım komutlu çift boyutlu materyaller ve görsel harita kullanımı hatırlama testlerinde, yol bulmada ve hedefe ulaşmada yalnızca şekil kullanımına göre ciddi bir performans artırımını meydana getirdi. Yalnızca harita

kullanımı ulaşılacak hedeflerin rotalarını bulmayı kolaylaştırmıştır. Fakat simülatördeki farklı rotalarda seyretme yeteneğini geliştirmemiştir. Görsel ve sözel materyallerin eş zamanlı sunumda kullanılmaları ardışık sunumlarda kullanılmalarına kıyasla daha fazla hedefe ulaşmayı sağlamıştır. Bu sonuçlar, çoklu ortam öğretim materyallerinin; harita öğrenimi, yol bulma ve çoklu ortam öğrenim teorisi uygulamalarının bu yeni alana yayılmasını kolaylaştırabileceğini göstermiştir.

Westelinck vd. (2005), altı deneysel çalışmada, yazılı veya elektronik öğretim materyallerine grafik sunumlar eklemenin, bilgileri hafızada tutmaya ve diğer bilgilere aktarmaya katkısının olup olmadığını araştırmıştır. Bu çalışmalarda Mayer'in çoklu ortam öğrenmede bilişsel kuramının sosyal bilimler alanına ne derece genellenebileceği sorusu da cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları yazılı veya elektronik öğretim materyallerine grafik sunumlar eklemenin test performanslarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ve aşırı bilişsel yüklemeye neden olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Dutke ve Rinck (2006), çoklu ortam öğretim modelinden nesnelere mekansal düzenlemelerinin öğrenimi ilgili araştırmalarında 96 katılımcı ile beş nesnenin her birinin mekansal düzenlemelerini incelemiştir. Bu incelemeden sonra katılımcılara hem kelime çiftleri veya resim çiftleri hem de kelime veya resimlerden oluşan testler uygulanmıştır. Ek olarak, katılımcılar sözel ve görsel hafıza kapasitelerine göre dört gruba ayrılmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: resimlerle veya kelimelerle temsil edilen nesnelere bakılmaksızın, nesne çiftlerini tamamlanmış mekânsal düzenlemelerle birleştirmek, bu çiftleri değerlendirmekten daha fazla hafıza kaynağına ihtiyaç duyar. Farklı kaynaklardan olan elemanları birleştirmek, sadece resmedici elemanları birleştirmekten daha fazla hafıza kaynağı gerektirir. Bu sonuçlar hafıza kapasitesindeki, bilişsel yüklemadaki ve çoklu ortam destekli öğrenme görevlerinin tasarımı içindeki bireysel farklılıklara göre tartışılmıştır.

Antonietti ve Giorgetti (2006), bilgisayar destekli çoklu ortam öğretim araçlarının psikolojik korelasyonları hakkındaki düşünceler, çoklu ortam öğreniminin motivasyonel ve duygusal görünüşleri, öğrenme sürecinde takip edilecek stratejiler,

ihtiyaç duyulan zihinsel yetenekler ve düşünme şekli, bilişsel faydalar ve neticeler ile ilgili araştırmalarında konu ile ilgili verileri anaokulunda, ilkokulda ve ortaokulda çalışan 272 öğretmenden elde etmişlerdir. Araştırmanın değerlendirme safhasında cinsiyet ve çoklu ortamla ilgili önceki tecrübeler hesaba katılmıştır. Anketi cevaplayanlar çoklu ortamın çok sayıda önemli öğretim fırsatı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgularında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Okul seviyesindeki farklılıklar, disiplin sahası ve çoklu ortam araçları ile doğrudan tecrübeler öğretmen görüşlerini etkilemiştir.

Ioannou vd. (2007), sosyal bilimler öğretiminde çoklu ortama dayanan öğretim materyali kullanımının öğrencilerin dünya meselelerini öğrenmelerini geliştirmede, sosyal araştırmalara ilgilerini arttırmada, öğretim etkinliğine karşı pozitif tutum oluşturmada metin temelli materyallerden daha etkili olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırma orta düzey okullardaki müfredata yerleştirilen web tabanlı uluslar arası müzakerelerin simülasyonu olan GlobalEd projesi içerisinde yapılmıştır. Bu araştırmanın deneysel deseninde çoklu ortam grubuyla metin grubu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çoklu ortam kullanımı metin kullanımına göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Buna rağmen çoklu ortamda yer alan öğrenciler metin grubunda yer alan öğrencilere göre daha fazla bilgi edinmiş, öğretim etkinliğine karşı daha etkili tutum geliştirmiş, ek olarak daha fazla materyal kullanmıştır.

Um vd. (2008), çoklu ortam öğrenimi esnasında denenen pozitif duyguların daha iyi bir öğrenme performansına ve tatminine yol açan bilişsel süreci kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonuçları pozitif duyguların, öğrencilerin tecrübe ve performansını etkileyebilecek eğitim tasarımı tarafından üretilebileceğini göstermiştir. Ayrıca pozitif duyguların eğitim tasarımında önemli faktörler olarak hesaba katılmasının gerekliliği ortaya konmuştur. Bununla birlikte daha iyi eğitim materyali tasarımı için duygusal tasarım prensiplerinin ayrıntılı olarak incelenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'ndeki, yurtdışındaki basılı ve online kaynakların incelenmesi sonucunda çoklu ortam kullanımıyla ilgili çalışmaların çoğunluğunun

fen bilimleri alanında olduğu gör÷lmektedir. Tarih öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının kullanımına yönelik araştırmaların çok sınırlı sayıda olduğu gör÷lmektedir. Bu durum tarih öğretiminde çoklu ortam kullanımına yönelik araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, uygulama aracı (öğretim materyali), veri toplama araçları ve verilerin değerlendirilmesi üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımı ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkilerini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu desenin, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2001, s.27). Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen olarak da bilinen bu desen, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan deneysel desenlerden biridir. Bu desende daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir. Desenin simgesel gösterimi Tablo 8'de verilmiştir. Deneysel işlemin etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılmalıdır. Desen 2x2'lik karışık bir desen ya da 2x2'lik split-plot desen olarak da bilinir (Büyüköztürk vd. 2008, s.146).

Tablo 8
Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen Modeli

ÖN TEST			SON TEST	
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K	R	O ₂		O ₄

Tablo 8’de G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu; R deneklerin gruplara yansız atandığını; O₁ ve O₃, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O₂ ve O₄, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, 2001, s.23).

Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desenin iki temel avantajı vardır. Birincisi, aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu durum hata terimini düşürecek ve buna bağlı olarak istatistiksel güç artacaktır. İkinci avantaj ise, daha az denek gerektirir ve her bir işlemde aynı denekleri test etmeye bağlı olarak zaman ve sarf edilen çabada ekonomi sağlar. Bu iki avantaja bağlı olarak homojen gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlar. Buna karşılık desenin iletme ya da aktarma etkisi olarak isimlendirilen önemli bir dezavantajından söz edilebilir. Bu sorun, önceki işlemler altındaki performansın daha sonraki işlem koşullarındaki performansı etkilemesidir. Bu etki, öğrenilmiş bir davranışa, yorgunluğa ya da can sıkıntısına bağlı olarak ortaya çıkabilir. Bu durum, son test ölçümlerindeki varyansın bir kısmının buna bağlı olarak oluşmasına neden olabilir. Yine bu desende dış geçerlik, ön testin denekler üzerindeki uyarıcı olası etkisi nedeniyle bir miktar düşer. Örneğin; bir tutum ölçeğinin ön test olarak verildiği bir durumda, denek ölçekte geçen bir ifadeye ya da konuya duyarlı hâle gelebilir. Bu durum etkisi test edilmeye çalışan deneysel değişkeni alan deney grubundaki deneklerin işlemden farklı etkilenmelerine neden olabilir. Sonuçta, son test puanlarında gözlenen varyansın bir kısmı ön test ile deneysel işlemin etkileşiminden ortaya çıkabilir. Bu da doğal olarak analiz sonuçlarının doğruluk derecesini düşürebilir (Büyüköztürk vd., 2008, s.147).

Bu araştırmada izlenen deneysel süreç Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9
Araştırmanın Deneysel Deseni

GRUPLAR	N ÖLÇÜMLER	UYGULAMA	SON ÖLÇÜMLER
Deney Grubu	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Testi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum leği Bilgisayar Tutum leği oklu Ortam Tutum leği	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ğretiminde oklu Ortam Kullanımı	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Testi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum leği Bilgisayar Tutum leği oklu Ortam Tutum leği ğrenci Görüşme Formu
Kontrol Grubu	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Testi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum leği Bilgisayar Tutum leği oklu Ortam Tutum leği	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ğretiminde Geleneksel ğretim Yöntemlerinin Kullanımı	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Testi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum leği Bilgisayar Tutum leği oklu Ortam Tutum leği

Araştırmada uygulanan deneysel desende, bağımlı değişkenler akademik başarı ile Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, bilgisayar ve çoklu ortama yönelik tutumlardır. Bu bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen deneysel işlem ise çoklu ortam kullanımıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın deneysel çalışması, 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nün 1. sınıfının iki ayrı şubesinde öğrenim gören 71 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları grupların denkliliğini sağlamak üzere yansız atanmıştır.

Araştırmada Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde çoklu ortam kullanılacak olan deney grubu 36 öğrenciden, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılacağı kontrol grubu ise 35 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere deney ve kontrol grubunda olduklarına dair herhangi bir bilgi verilmemiş, ders iki sınıfta da araştırmacının kontrolünde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Grup	Cinsiyet					
	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney	19	52.8	17	47.2	36	100.0
Kontrol	19	54.3	16	45.7	35	100.0
Toplam	38	53.5	33	46.5	71	100.0

Tablo 10'a göre; deney grubundaki öğrencilerin 19'u (% 52.8) kız, 17'si (% 47.2) erkek, kontrol grubundaki öğrencilerin 19'u (% 54.3) kız, 16'sı (% 45.7) erkektir.

Tablo 11
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı

Mezun Olunan Lise	Grup					
	Deney		Kontrol		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Düz Lise	10	27.8	10	28.6	20	28.2
Anadolu Lisesi	6	16.7	6	17.1	12	16.9
Anadolu Öğretmen Lisesi	12	33.3	11	31.4	23	32.3
Süper Lise	8	22.2	8	22.9	16	22.6
Toplam	36	100.0	35	100.0	71	100.0

Tablo 11'e göre; deney grubundaki öğrencilerin 12'si (% 33.3) Anadolu Öğretmen Lisesi'nden, 10'u (% 27.8) düz liseden, 8'i (% 22.2) süper liseden, 6'sı (% 16.7) Anadolu Lisesi'nden mezun olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin 11'i (% 31.4) Anadolu Öğretmen Lisesi'nden, 10'u (% 28.6) düz liseden, 8'i (% 22.9) süper liseden, 6'sı (% 17.1) Anadolu Lisesi'nden mezun olmuştur.

Tablo 12
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumu

	Kişisel Bilgisayarı Olan		Kişisel Bilgisayarı Olmayan		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney	14	38.9	22	61.1	36	100.0
Kontrol	13	37.1	22	62.9	35	100.0
Toplam	27	38.0	44	62.0	71	100.0

Tablo 12'ye göre; deney grubundaki öğrencilerin 14'ü (% 38.9) kişisel bilgisayara sahip iken, 22'sinin (% 61.1) kişisel bilgisayarı yoktur. Kontrol grubundaki öğrencilerin 13'ü (% 37.1) kişisel bilgisayara sahipken, 22'sinin (% 62.9) kişisel bilgisayarı yoktur.

Deney ve kontrol grubunun cinsiyet, mezun olunan lise ve kişisel bilgisayar sahibi olma durumlarının denk oldukları ifade edilebilir.

3.3. Öğretim Materyali

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımı konulu çalışmanın deneysel uygulamasında kullanılacak öğretim materyalinin geliştirilme sürecinin işlem basamakları aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın deneysel uygulamasında kullanılacak öğretim materyalinin konu içeriği Büyük Millet Meclisi'nin açılışından Lozan Barış Antlaşması'nın sonuçlarına kadar olan bölümü kapsamaktadır.

Öğretim materyali tasarlama sürecinin ilk aşamasında müfredata uygun öğretim materyalinin hazırlanabilmesi için içerikteki konularla ilişkili metin, fotoğraf, resim, karikatür, belge, Nutuk'tan bölümler, gazete, harita, video ve

seslendirmelerden oluşan bir arşiv oluşturulmuştur. Konuların anlatıldığı metinler (Turan, R. vd., 2004) tarafından hazırlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi kitabından kendilerinin izni dâhilinde alınmış, çeşitli düzenlemelerden sonra öğretim materyaline dâhil edilmiştir.

İçerikle ilgili basılı görsel materyaller (fotoğraf, resim, karikatür, harita, belge, gazete) konu ile ilgili kaynaklar incelenerek, çoğunlukla tarama yöntemiyle dijital ortama aktarılmıştır.

Mustafa Kemal Atatürk'ün Nutuk adlı eseri içerikle ilgili olarak birinci elden kaynak özelliği taşıması hasebiyle gerek basılı gerekse seslendirilmiş hâli çoklu ortama dâhil edilmiştir.

Konu ile ilgili video görüntüleri ve seslendirmeler TRT, Genelkurmay Başkanlığı, Kültür Bakanlığı, EĞİTEK tarafından hazırlanan belgesellerden elde edilmiştir. Daha sonraki aşamada arşivde yer alan yazılı ve görsel materyaller konu içeriklerine göre tasnif edilmiştir. Konu içeriklerine göre tasnif edilen kaynaklar yazılı, görsel ve işitsel araçların bir arada uyumlu bir şekilde kullanılacağı bir hikâye haritasında entegre edilmiştir. Bu işlem Microsoft Power Point programında gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM 1: Örnek Storyboard
31.10.2007

METİN

SORU

CEVAP İÇİN YAZI TAHTASI

Sayfa elementleri

Aiit05310f_2



Aiit05310k_1



Aiit05310t_1



Bu büyük zaferle elde edilen sonuçlar şunlardır:

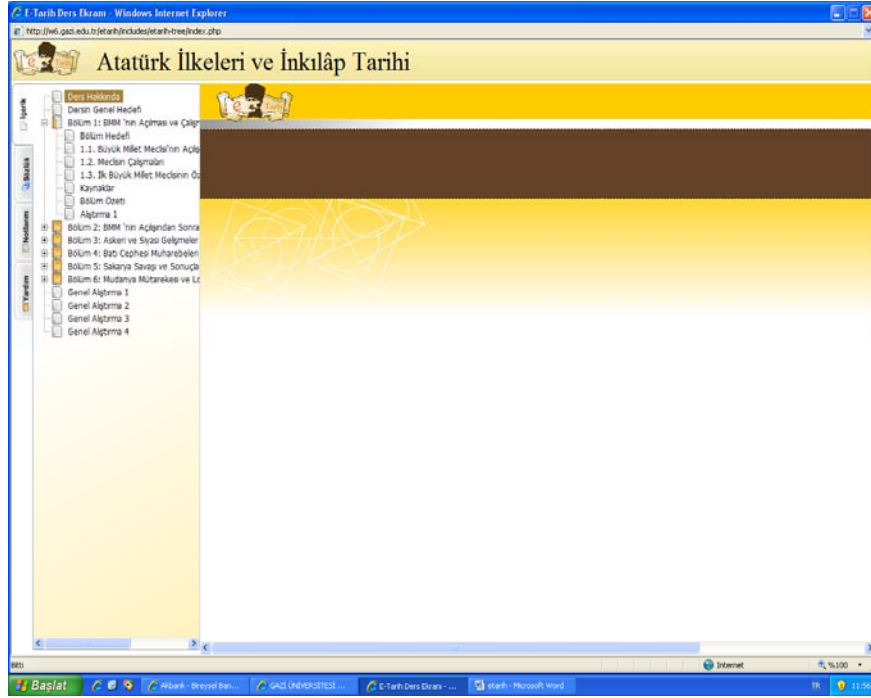
- >23 Ağustos-13 Eylül 1921 tarihleri arasında geceli gündüzlü tam 22 gün devam eden muharebeler sonunda Yunan ordusunun 1/3'ü yok edilerek taamuz kabiliyeti tamamen kırıldı.
- >Büyük Millet Meclisi'nce, 19 Eylül 1921'de Mustafa Kemal Paşaya Gazilik unvanı ile Müşirlik (Mareşallik) rütbesi verildi.
- >Batılılar karşısında Türklerin 17. yüzyılın başlarından itibaren başlayan geri çekilme süreci ilk defa bu zaferle durdurulmuş ve durum tersine çevrilmiştir.
- >Bu büyük başarı, Türkiye'de ve dünyada gelişmeleri yakından takip eden, aynı zamanda Türk kurtuluş savaşına maddi-manevi katkılarda bulunan bütün dost ülkelerde büyük memnuniyet uyandırdı.

Not: Metinde kırmızı renkle verilen tarihlerin üzerine gelindiğinde veya tıkladığında kronoloji dosyasına gidebilir miyiz?

Not: İçerikte maddeler halinde yazılmış bölümler için standart bir animasyon yapabilir miyiz?

Sakarya Savaşındaki kayıpları grafikten inceleyiniz.

Hikâye haritasında yer alan öğrenme nesneleri öğretim materyalini hazırlamak amacıyla tasarlanan veri tabanına aktarılmıştır. Bu veri tabanında konu başlıklarının hiyerarşisine uygun bir içerik ağacı oluşturulmuştur.



İçeriğin arayüz tasarımında ve geliştirilmesinde Adobe Flash CS3 programından yararlanılmıştır. İçeriğin tasarlanması ve öğretim teknolojilerine uygunluğu konusunda Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde görev yapan öğretim üyelerinin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Arayüzün tasarlanmasında kullanıcıların yazılı ve görsel materyallere aynı ekranda ulaşabilmesine fırsat tanıyan bir yapı kullanılmıştır.

E-Tarih Ders Ekranı - Windows Internet Explorer

http://w.gsu.edu.tr/etarih/inkilap/etarih-trec/index.php

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi

BÜYÜK MİLLET MECLİSİ'NİN AÇILIŞ HAZIRLIKLARI

İstanbul'un 16 Mart 1920'de İtilaf Devletleri tarafından işgal edilmesi ve Mebusan Meclisi'nin çalışamaz hale gelmesiyle birlikte millet iradesinin tecelli etme imkânı ortadan kalkmıştı.

Fındıklı'dan avdet edenler:
Zevce-Biz seni yüzlerce köle, bir o kadar at, araba, 200-250 otomobil, 80-90 çiftlik, han, odalar dolusu altın, saçlı şıldaklı urbalar, bir () olup da Meclisi Mebusan'dan gelecek diye beklerken, sipsivri karşımıza çıka kodun.
Zevc (koca) ...

FOTOĞRAF

Fatih Sultan Mehmed'in şehre girişine gönderme bulunan işgal güçleri İstanbul sokaklarında

Materyalin ait olduğu bölüm başlıkları sayfanın üst sol köşesinde yer almıştır.

BÜYÜK MİLLET MECLİSİ'NİN AÇILIŞ HAZIRLIKLARI

İstanbul'un 16 Mart 1920'de İtilaf Devletleri tarafından işgal edilmesi ve Mebusan Meclisi'nin çalışamaz hale gelmesiyle birlikte millet iradesinin tecelli etme imkânı ortadan kalkmıştı.

Fındıklı'dan avdet edenler:
Zevce-Biz seni yüzlerce köle, bir o kadar at, araba, 200-250 otomobil, 80-90 çiftlik, han, odalar dolusu altın, saçlı şıldaklı urbalar, bir () olup da Meclisi Mebusan'dan gelecek diye beklerken, sipsivri karşımıza çıka kodun.
Zevc (koca) ...

(Diken, 1920, Ulvi Kazım)
Erkeğin elinde "İleri" gazetesi vardır ve manşetinde "Osmanlı Meclisi'nin dağıtılması hakkındaki sultan iradesi" haberi bulunmaktadır.

Öğretim materyalinde yer alan içeriğin sayfa çeviricilerle ilerlemesi sağlanmıştır.

BÜYÜK MİLLET MECLİSİ'NİN AÇILIŞ HAZIRLIKLARI

İstanbul'da iş başına yeniden **Damat Ferit** hükümetinin gelmesi işgal güçleri için artık her şeyin yoluna girmiş olması anlamına geliyordu.

İtilaf Devletleri barış antlaşması metnini ortaya koyup İstanbul Hükümeti'ne imzalatılarak her şeyi bitirmeyi düşünüyorlardı. Bir aksilik çıkacak olursa Yunan kuvvetleri hazır bekliyordu. Ayrıca **Mustafa Kemal**'den kaynaklanacak bir problem karşısında, İstanbul Hükümeti de İngilizlerin desteğiyle **Ahmet Anzavur**'un komutasında Kuva-yı İnzibatiye adlı bir kuvvet hazırlamıştı.

İstanbul'da işgalci İngiliz ve Fransız savaş gemileri. Ön tarafta çatısında bayrak olan bina Osmanlı Mebusan Meclisi'dir.



İçerikte yer alan görsel materyallerin sürükle bırak özelliğine sahip olması sağlanmıştır.

İLK BÜYÜK MİLLET MECLİSİ'NİN ÖZELLİKLERİ

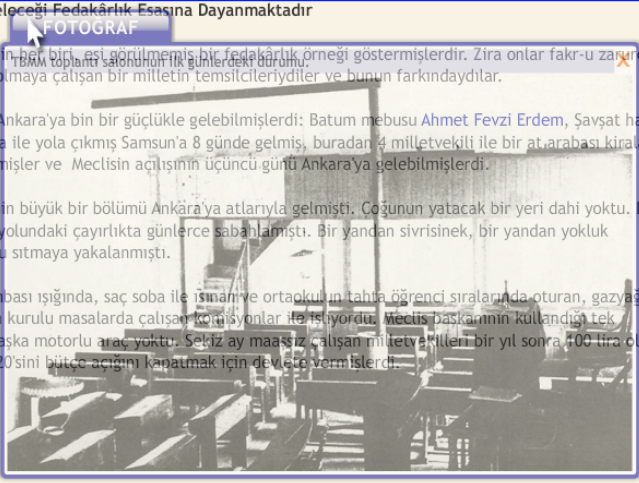
4. Varlığı ve Geleceği Fedakârlık Esasına Dayanmaktadır

Meclis üyelerinin bir birini esir görmemiş bir fedakârlık örneği göstermişlerdir. Zira onlar fakr-u zaruret içerisinde var olmaya çalışan bir milletin temsilcileriydiler ve bunun farkındaydılar.

Milletvekilleri Ankara'ya bin bir güçlükte gelebilmişlerdi: Batum mebusu **Ahmet Fevzi Erdem**, Şavşat halkının topladığı 75 lira ile yola çıkmış Samsun'a 8 günde gelmiş, buradan 4 milletvekili ile bir at arabası kiralayıp yola devam etmişler ve Meclisin açılışının üçüncü günü Ankara'ya gelebilmişlerdi.

Milletvekillerinin büyük bir bölümü Ankara'ya atlarıyla gelmişti. Coşunun yatacak bir yeri dahi yoktu. Bir kısmı istasyon yolundaki çayırlıkta günlerce sabahlamıştı. Bir yandan sıvrisinek, bir yandan yokluk dolayısıyla çoğu sıtmaya yakalanmıştı.

Meclis, gaz lambası ışığında, saç soba ile ısıtılan ve ortaokulun tahta öğrenci sıralarında oturan, gazyağı tenekelerinden kurulu masalarda çalışan komisyonlar ile işliyordu. Meclis başkanının kullandığı tek otomobilden başka motorlu araç yoktu. Sekiz ay maaşsız çalışan milletvekilleri bir yıl sonra 400 lira olan maaşlarının % 20'sini bütçe açığını kapatmak için devlete vermişlerdi.



ÇOKLU ORTAM ARAÇLARI

Metin

DOĞU CEPHESİ VE ERMENİLERLE MUHAREBELER

General Harbord Erzurum'da incelemelerde bulunuyor.



İngilizlerin bu konudaki ısrarlı tutumları üzerine ABD, olayları yerinde incelemek ve ona göre hareket etmek üzere bölgeye **General Harbord** başkanlığında 46 kişilik bir heyet gönderdi. Bu heyetin incelemeleri sonunda "Türk olsaydım ben de ancak Kuva-yı Milliyeciler gibi hareket ederdim."deme sağduyusunu gösteren **Harbord**, tespit ettiği gerçekleri bir rapor halinde ABD'de ilgililere sunmuştu.

Bu raporda, Doğu Anadolu'da Ermenilerin hiç bir zaman nüfus çoğunluğunu oluşturmadığı, buralarda bir Ermeni devletine izin verilecek olursa, mutlu bir azınlığın mutlak çoğunluğa hükmetmesine sebep olunacağına işaret edildikten sonra, Türklerin Ermenileri tehdit ettiklerine dair herhangi bir hareketleri görülmediği açık bir biçimde belirtilmiştir.







Fotoğraf

DOĞU CEPHESİ VE ERMENİLERLE MUHAREBELER

Kazım Karabekir Paşa'nın betimleyen bir tablo



FOTOĞRAF

Kars'ın Ermenilerden geri alınması (30 Ekim 1920) üzerine Ankara'da yapılan geçit töreni (31 Ekim 1920)



Ermeni kuvvetlerinin Erzurum önlerine kadar ilerlemeleri üzerine Ankara'daki Bakanlar Kurulu, Doğu Cephesi Komutanlığına

Ermeni

1920'de

bul etmek

Ordu

in kabul

ında bütün

r.

kereler








Sayfada birden fazla fotoğrafın aynı çerçevede verilmesinin gerekli olduğu durumlarda sağ üst köşede fotoğrafların numaraları verilerek bu numaralara

tıklanarak ilgili fotoğrafa ulaşma imkânı sağlanmıştır. Fotoğrafların açıklama yazıları üst tarafında yer almıştır.


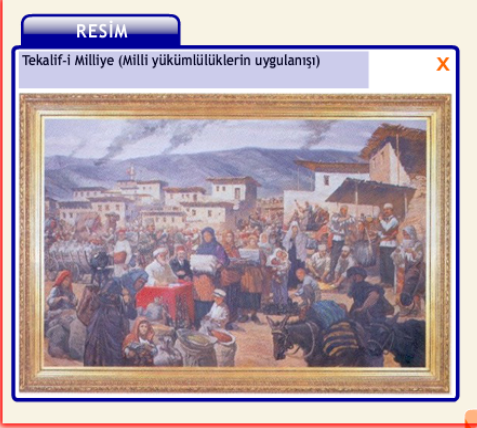
Resim

SAKARYA SAVAŞI'NIN HAZIRLIKLARI

Tekâlif-i Milliye,
Tablo: Nurettin Ergüven

Bu emirlerin uygulanmasında bir suistimale meydan vermemek için, Ankara, Samsun, Kastamonu, Konya ve Eskişehir'de İstiklal Mahkemeleri kuruldu. Türk Milleti, seve seve bu şartları yerine getirerek vatanı için üzerine düşen görevi en iyi şekilde yaptı. Tekâlif-i Milliye emirlerinin zamanında ve eksiksiz uygulanması ile ordunun ihtiyaçları büyük ölçüde karşılandı.

RESİM
Tekâlif-i Milliye (Millî yükümlülüklerin uygulanışı)

Navigation icons: film strip, photo, gallery, and a red arrow button.

Karikatür

SAKARYA SAVAŞI

Polatlı'daki Sakarya Zaferi Anıtı



Bu zaferle, 1683'te başlamış olan hayâsız bir akının son kanlı ve korkunç dalgası, Sakarya'nın bu kesiminde kırılmıştı. Sakarya Muharebelerinin zaferle sonuçlanması ile BMM hükümetinin içerideki ve dışarıdaki durumu oldukça kuvvetlendi.

KARİKATÜR

Hacivat: Şaştım kaldım,
Karagöz, paşamın ufacak bir sandalı Yunan'ın koca gemisini sürükledi, getirdi.

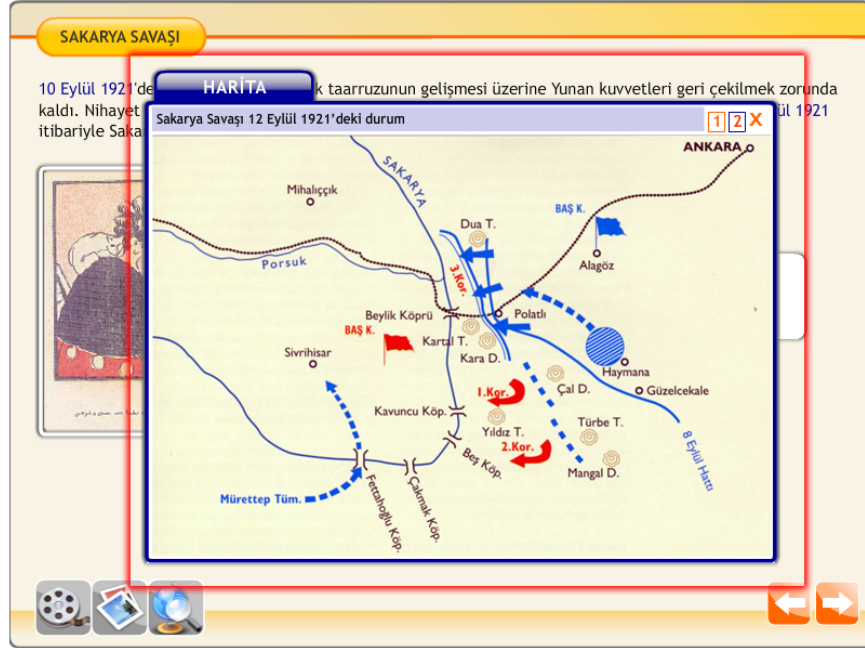
Karagöz: Türk'ün azminden ne kurtulur Hacivat, ordumuz da yakında Papulas'ın burmundan yakalayıp sürüye sürüye Ankara'ya getirirse sakın yine şaşıp kalma. (Geminin adı: Enosis)

Karagöz, N. 1476, 10 Mayıs
1336 / 1922, s.1

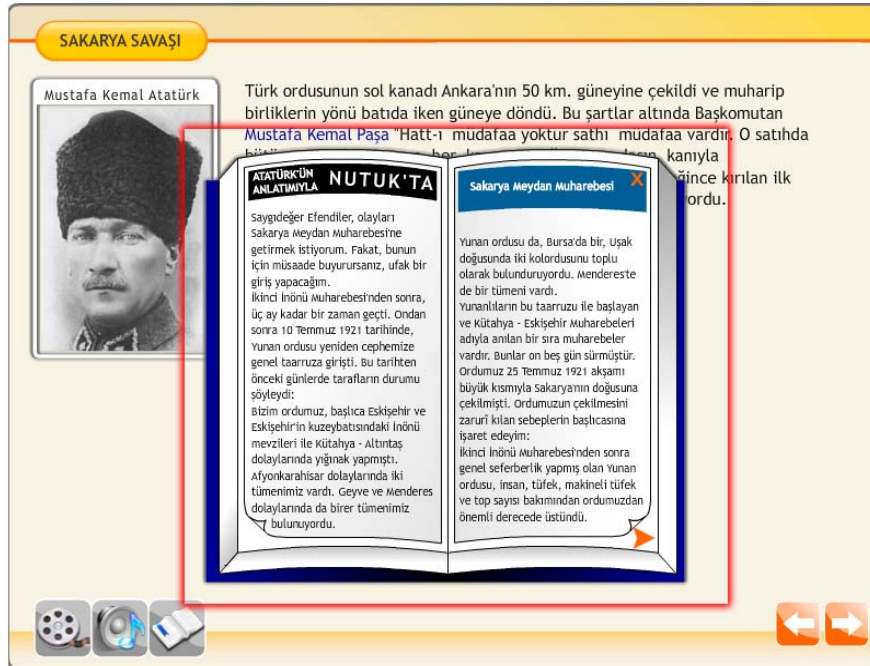



Navigation icons: film strip, photo, gallery, and a red arrow button.

Harita

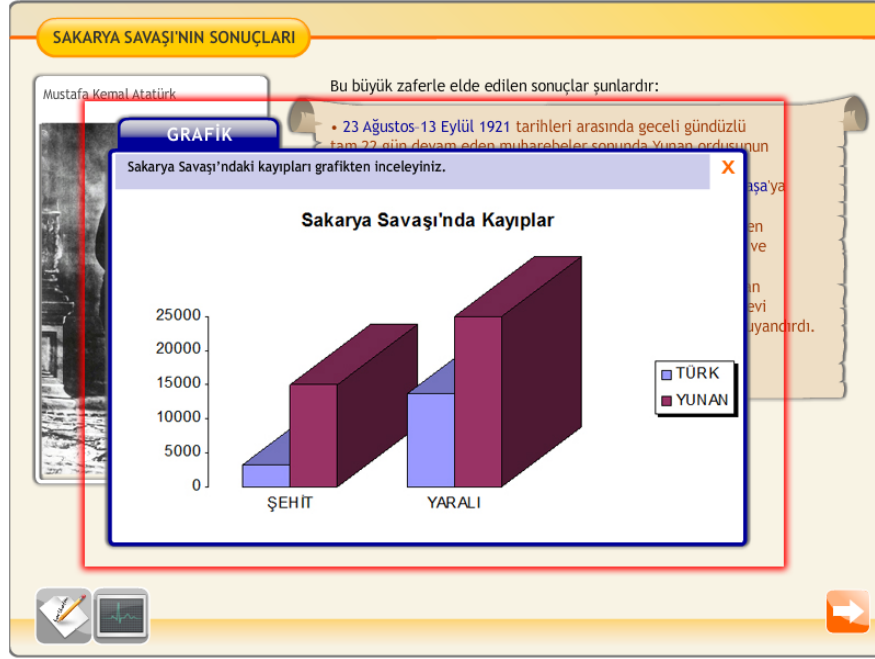


Nutuk

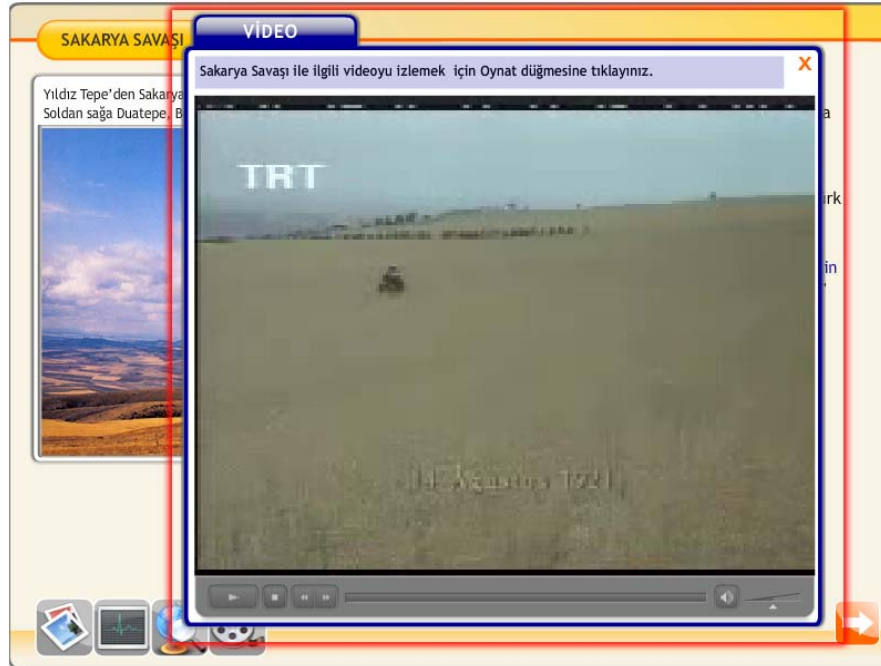


Belirtilen sayfa da yer alan bilgi ile ilgili Nutukta yer alan bölümler burada kitap görünümünde verilmiştir. Konunun nutuktaki başlığı sağ taraftaki alanda verilmiştir. Kitap görünümünün sağ ve sol altında bulunan sayfa çeviriciler ile sayfalar arasında geçiş yapılmaktadır.

Tablo



Video



Ses

MOSKOVA DOSTLUK ANLAŞMASI (16 Mart 1921)


TBMM Hükümeti'yle Sovyet Rusya arasında 16 Mart 1921'de imzalanan Moskova Antlaşması'nda Türk ve Sovyet delegeleri bir arada.



İki tarafı karşılıklı olarak bağlayan istekler Ali Fuat Paşa başkanlığındaki ikinci Türk heyetinin 19 Şubat 1921'de Moskova'ya varışından sonra, 26 Şubat 1921'de başlayan müzakereler sonunda, 16 Mart 1921'de Moskova Dostluk Antlaşması imzalandı. Bu antlaşmayla Sovyetler Birliği Misak-ı Millîyi tanıyor, Kurtuluş Savaşının haklılığına katılıyor, gerektiği zaman bu büyük mücadelede Türkleri destekleyeceğini belirtiyordu.

SES

Moskova Antlaşması ile ilgili seslendirmeyi dinlemek için  Oynat düğmesine tıklayınız. 

  00 : 30sn  0% 00 : 0sn 


Ses materyallerini etkili bir halde sunabilmek amacı ile bir ses yürütücü geliştirilmiştir. Ses yürütücüyü nasıl kullanması gerektiğini anlatan bir yönerge pencerenin üzerinde verilmiştir. Fotoğrafta görüldüğü gibi kullanıcı sesi oynatabilir, durdurabilir, boyutunu görebilir ve en başa alabilir. Ses yürütücüsü, Adobe Flash CS3 programında hiçbir eklentisi kullanılmadan, bu programın sağladığı programlama dili olan Action Script 2.0 ile kodlanmıştır.

Belge



LOZAN BARIŞ ANLAŞMASI'NIN İMZALANMASI

24 Temmuz 1923'te imzalanan Lozan Barış Antlaşması üç çes antlaşması metni, ikincisi ana metni tamamlayıcı ekler, üçü karşılıklı verilen mektuplardır.

Karikatürist Derso ve Kelin'in Antlaşmayı imzalayanları gösteren karikatürü




BELGE

Mustafa Kemal Paşa'dan  İsmet Paşa'ya 

TELGRAF

Lozan'da Delegeler Heyeti Başkanı Dışişleri Bakanı İsmet Paşa Hazretlerine

Millet ve Hükümetin zâhâtilerine vermiş olduğu yeni görevi başarıyla sona erdirdiniz. Memlekete birbiri ardınca yaptığımız yararlı hizmetlerle dolu ömrünüzü bu defa da tarihî bir başarıyla taçlandırdınız. Uzun mücadelelerden sonra vatanımızın barış ve istiklâle kavuştuğu bu günde, parlak hizmetiniz dolayısıyla zâhâtilinizi, pek sayın arkadaşlarımız Rıza Nur ve Hasan Beyleri ve çalışmalarınızda size yardım eden bütün Delegeler Heyeti üyelerini şükran duygularıyla kutlarım.

24 Temmuz 1923
Gazi Mustafa Kemal
Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanı
Başkomutan 

Gazete



Kullanıcıların gazeteleri rahatça gözlemleyebilmesi amacı ile mavi çerçevenin içerisinde yer alan kontrol mekanizması ile gazeteye yakınlaşma uzaklaşma ve üzerinde hareket edebilme gibi kontrol düğmeleri eklenmiştir. Bu kontrol panelinin programlanmasında Action Script programlama dili kullanılmıştır.

Biyografi

İçerikte yer alan metinlerde adı geçen kişilerin isimlerine verilen linklerle o kişinin biyografisine ulaşılması sağlanmıştır.



Kronoloji

İçerikte yer alan konularda geçen tarihlere bağlanan köprüler ile o bölümün kronolojisi verilmiştir.

MECLİSİN ÇALIŞMALARI

Resimli Gazete'nin ilk sayfasında, İstiklâl Mahkemesi gazetecileri betimleyen BMM, 29 Nisan 1920 tarihli oturumunda kendisine karşı çıkan ve çıkması kuvvette müntehem olan Osmanlı askerleri ile sızdıran haber getirmek maksadıyla Hıyanet-i Vataniye Kanunu'nu kabul etmiştir. Hıyanet-i Vataniye Kanunu'nun kabul edilmesinden önce, 29 Nisan 1920 tarihinde Hıyanet-i Vataniye Kanunu kabul edilmiştir.

KRONOLOJİ (16 Mart 1920 - 20 Ocak 1921)

TARİH	OLAY
21 Nisan 1920	Mustafa Kemal Paşa'nın, "Büyük Millet Meclisi"nin 23 Nisan 1920'de açılması hakkındaki tamimi yayınlandı.
23 Nisan 1920	Ankara'da Büyük Millet Meclisi açıldı.
24 Nisan 1920	BMM Mustafa Kemal'i başkan seçti.
29 Nisan 1920	Hıyanet-i Vataniye Kanunu çıkarıldı.
30 Nisan 1920	Mustafa Kemal, BMM'nin açılışını Avrupa devletleri dışişleri bakanlıklarına, bir yazı ile bildirdi.
3 Mayıs 1920	Ankara'da ilk Bakanlar Kurulu olan İcra Vekilleri Heyeti kuruldu.
5 Mayıs 1920	BMM tarafından seçilen ilk Bakanlar Kurulu, Mustafa Kemal Paşa'nın başkanlığında toplandı.
20 Ocak 1921	Teşkilat-ı Esasiye Kanunu (Yeni Türk Devleti'nin ilk anayasası) kabul edildi.

2 Mayıs 1920'de Meclis üyeleri tarafından 11 kişiden müteşkilil bir heyet oluşturuldu. Bu heyetin başkanı, Meclis üyeleri tarafından seçildi.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın deneysel uygulaması, 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde altı haftalık süre zarfında toplam on iki saat olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere akademik başarı testi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği, bilgisayar tutum ölçeği ve çoklu ortam tutum ölçeği uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere uygulamanın ilk haftasında iki saatlik süre zarfında bilgisayar, çoklu ortam ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik hazırlanan çoklu ortamdaki öğretim materyali hakkında bilgi verilmiştir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders içeriği Gazi Üniversitesi Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı bünyesindeki bir ana makineye yüklenerek sürekli erişilebilir bir hâle getirilmiştir. Öğrenci denetimini sağlamak amacıyla asıl uygulamalar Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Laboratuvarlarında gerçekleştirilmiştir.

Altı haftalık süre zarfında öğrenciler bireysel olarak çalışmıştır. Bu çalışma esnasında ders içeriğini incelemişler, ortamda hazır bulunan araştırmacıya soru ve sorunlarını iletebilmişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrencilerle ders geleneksel öğretim yöntemleriyle sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinin sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere akademik başarı testi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği, bilgisayar tutum ölçeği ve çoklu ortam tutum ölçeği yeniden uygulanmıştır. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinde Çoklu Ortam Kullanımına yönelik görüşleri bir değerlendirme formuyla alınmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımı konulu bu araştırmada veriler;

- A) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Testi
- B) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği
- C) Bilgisayar Tutum Ölçeği
- Ç) Çoklu Ortam Tutum Ölçeği
- D) Öğrenci Görüşme Formu ile toplanmıştır.

A) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Testi

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı testinin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla ölçme aracı ile ölçülmek istenen kapsamın önceden belirlenmesi ve soruların bu kapsama göre hazırlanması amacıyla bir belirtke tablosu oluşturulmuştur (Tavşancıl, 2006, s.39).

Tablo 13
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Testi
Belirtke Tablosu

Konular	Düzy			
	Bilgi	Kavrama	Uygulama- Analiz- Sentez-	Değerlendirme
BMM'nin Açılış Hazırlıkları			1	
Meclisin Çalışmaları			1	
İlk Büyük Millet Meclisi'nin Özellikleri			2	
İç İsyenlar ve Ülkede Asayişin Sağlanması	1	1	2	
Mondros Mütarekesi'nden Sonra İtilaf Devletlerinin Türkiye Üzerindeki Yeni Projeleri	2	1	2	
Güney Cephesi ve Fransızlarla Muharebeler	2	1		
Doğu Cephesi ve Ermenilerle Muharebeler	1	1	1	
Batı Cephesinin Kurulması ve Düzenli Orduya Geçiş			1	
I. İnönü Muharebesi	1		1	
Londra Konferansı	1		1	
Türkiye-Afganistan Antlaşması	1			
Moskova Dostluk Antlaşması			1	
II. İnönü Muharebesi		1	1	
Kütahya Eskişehir Muharebeleri	1	1	1	
Sakarya Savaşı ve Sonuçları	1	1	1	
Kars Antlaşması		1		
Ankara İtilafnamesi	1	1	1	
Büyük Taarruz ve Büyük Zafer	1		2	
Mudanya Mütarekesi		1	2	
Lozan Barış Antlaşması Öncesi Gelişmeler		1		
Lozan Barış Antlaşması'nın İmzalanması	2			
Lozan Barış Antlaşması'nın Önemi ve Sonuçları	1	1	1	

Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamaklarında yazılan hedef ve davranışlar doğrultusunda hazırlanan 50 soruluk çoktan seçmeli (1 doğru, 4 çeldirici) bir başarı testi hazırlanmıştır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Testinin kapsam geçerliliği için Gazi Eğitim Fakültesi Tarih

Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Başarı testi gerekli madde analizleri için Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Tarih Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinin birinci sınıflarında eğitim gören 274 öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen cevaplar "ITEMAN" programı ile değerlendirilmiştir. Bu analizlerde her bir test maddesinin güçlük indisleri (pj), ayırt edicilik gücü indisleri (rjx) ve madde güvenilirlikleri (rj) hesaplanmıştır. Ayrıca testin bütününe yönelik aritmetik ortalama, standart sapma ve güvenilirlik değerleri belirlenmiştir.

Tablo 14
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Testi Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Etme Değerleri

Soru Numarası	Madde Güçlük İndisi (pj)	Ayırt Edicilik Gücü (rjx)	Güvenirlik(rj)
1	0.598	0.465	0.388
2	0.722	0.081	0.061
3	0.455	0.212	0.168
4	0.433	0.430	0.623
5	0.513	0.453	0.657
6	0.344	0.094	0.073
7	0.555	0.571	0.454
8	0.565	0.365	0.433
9	0.512	0.361	0.462
10	0.542	0.441	0.452
11	0.470	0.463	0.601
12	0.598	0.337	0.266
13	0.455	0.511	0.406
14	0.566	0.500	0.691
15	0.416	0.220	0.174
16	0.542	0.444	0.428
17	0.579	0.324	0.257
18	0.517	0.355	0.283
19	0.450	0.476	0.378
20	0.527	0.310	0.416
21	0.478	0.437	0.549
22	0.560	0.584	0.452
23	0.278	0.235	0.176
24	0.244	0.032	0.023
25	0.401	0.397	0.522
26	0.483	0.459	0.566
27	0.546	0.336	0.572
28	0.431	0.459	0.602

29	0.599	0.525	0.751
30	0.551	0.322	0.603
31	0.426	0.178	0.141
32	0.460	0.487	0.629
33	0.440	0.415	0.476
34	0.560	0.377	0.601
35	0.325	0.181	0.139
36	0.440	0.493	0.492
37	0.579	0.378	0.596
38	0.517	0.543	0.469
39	0.545	0.644	0.613
40	0.427	0.660	0.517
41	0.440	0.413	0.667
42	0.388	0.296	0.233
43	0.167	0.019	0.013
44	0.593	0.454	0.559
45	0.469	0.502	0.600
46	0.435	0.488	0.510
47	0.556	0.635	0.692
48	0.536	0.500	0.601
49	0.306	0.260	0.198
50	0.545	0.169	0.134

50 sorudan oluşan başarı testinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=26.885$), standart sapması ($S= 8.156$), minimum doğru cevap sayısı 8, maksimum doğru cevap sayısı 43, testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.84, ortalama güçlüğü 0.53, ortalama ayırt ediciliği 0.44'dür.

Deneyisel uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı testinde yer alan soruların güçlük değerlerinin 0.4 ile 0.6 arasında olmasına ve ayırt edicilik değerlerinin ise >0.3 'den yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Sorunun güçlük değerinin bire yakın olması o sorunun çok kolay, sıfıra yakın olması ise çok zor olduğunun bir göstergesidir. Bu nedenle güçlük değeri 0.4-0.6 arasında olmayan, ayırt edicilik değerleri <0.3 olan, güvenilirliği <0.3 olan maddeler asıl uygulamada kullanılacak olan başarı testine alınmamıştır. Bu şartları sağlayan 35 maddeden oluşan test deneyisel uygulamanın öncesinde ve sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Testi olarak kullanılmıştır.

Tablo 15
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Testinde Yer Alan
Maddelerin Bilişsel Öğrenme Basamaklarına Göre Dağılımı

Konular	Düzyey		
	Bilgi	Kavrama	Uygulama- Analiz- Sentez- Değerlendirme
BMM'nin Açılış Hazırlıkları			1
Meclisin Çalışmaları			1
İlk Büyük Millet Meclisi'nin Özellikleri			2
İç İsyandar ve Ülkede Asayişin Sağlanması	1	1	1
Mondros Mütarekesi'nden Sonra İtilaf Devletlerinin Türkiye Üzerindeki Yeni Projeleri		1	2
Güney Cephesi ve Fransızlarla Muharebeler	1	1	
Doğu Cephesi ve Ermenilerle Muharebeler	1		
Batı Cephesinin Kurulması ve Düzenli Orduya Geçiş			1
I. İnönü Muharebesi			1
Londra Konferansı			1
Türkiye-Afganistan Antlaşması	1		
Moskova Dostluk Antlaşması			1
II. İnönü Muharebesi			1
Kütahya Eskişehir Muharebeleri		1	1
Sakarya Savaşı ve Sonuçları	1	1	1
Kars Antlaşması		1	
Ankara İtilafnamesi		1	
Büyük Taarruz ve Büyük Zafer	1		1
Mudanya Mütarekesi		1	2
Lozan Barış Antlaşması Öncesi Gelişmeler		1	
Lozan Barış Antlaşması'nın İmzalanması	1		
Lozan Barış Antlaşması'nın Önemi ve Sonuçları	1		1

B) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği

Tutum ölçümünde sonuç, bir bireyin duygularının yoğunluğunun tutum objesinin lehinde mi, aleyhinde mi olduğunu yansıtmalıdır. Tutum ölçeklerinin kullanılma amaçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Tutum ölçekleri bireylerin belirli tutum ve değerlerinin belirlenmesinde,
2. Bireylerin gözlenen tutum ve değer yargılarını etkileyen aile ve genel çevre faktörlerinin incelenmesi amacıyla,
3. Kişilik ölçekleri ile birlikte davranışı etkileyen önemli bir faktör olarak bireyin uyum problemlerinin teşhisinde kullanılabilir (Tavşancıl, 2006, s.107).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımı konulu çalışmada, deneysel uygulamanın öncesinde ve sonrasında öğrencilerin akademik başarılarının tespitinin yanında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutum ve değerlerinin de tespit edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Deneysel uygulamanın öncesi ile sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'ne yönelik tutum ve değerlerde ortaya çıkabilecek değişikliklerin tespitinin çalışmanın niteliğinin artırılmasına katkısı olacağı düşünülmüştür.

Bu amaçla Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ile ilgili literatür incelenmiştir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği, ilgili literatürden ve Gazi Üniversitesi'nin 7 fakültesi'nde 1350 öğrenci ile gerçekleştirilen Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin amaçları, uygulanan yöntem ve teknikler, derste karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin hayatlarında bu dersin rolü konularını içeren bir saha araştırmasının sonuçları da göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'ne yönelik tutum ölçeği için 50 maddeden oluşan bir form hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için Gazi Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Kapsam geçerliği, ölçme aracında bulunan soruların ölçme

amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup uzman görüşüne göre saptanır.

Ölçeğin kapsam geçerliğinin tespiti konusunda yapılan bu çalışmadan sonra ölçekte yer alan 10 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. 40 maddeye indirilen ölçekte 20 tane olumlu, 20 tane olumsuz madde yer almıştır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Likert tipi bir tutum ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Likert tipi tutum ölçeklerinde birey, benimsediği ifadeleri işaretlemek yerine, verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirlemektedir (Tavşancıl, 2006, s.138). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeğinde bu dereceler ve bu derecelerın puanlamaları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Yüksek puan olumlu tutumları yansıtmaktadır.

OLUMLU MADDELER

Kesinlikle Katılmıyorum: 1
 Katılmıyorum:2
 Katılıyorum: 3
 Kesinlikle Katılıyorum: 4

OLUMSUZ MADDELER

Kesinlikle Katılmıyorum: 4
 Katılmıyorum:3
 Katılıyorum: 2
 Kesinlikle Katılıyorum: 1

Ölçeğin yapı geçerliği, ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir. Ölçülmek istenen kavramın ya da boyutun gelişimini etkileyen koşulların neler olduğu, boyutun ortaya nasıl çıktığı, tanımlanması, işlevi vb. konularında yardımcı olacak her türlü veri toplanarak yapı geçerliliğinin kapsamında değerlendirilir. Araştırmacının ölçek geliştirirken dayandığı kuramsal çerçeve, bu yapının diğer yapılardan hangi yönleriyle ayrıldığını ya da hangi yönlerden ilişkili olduğunu gösterir (Tavşancıl, 2006, s.45).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeğinin yapı geçerliliği için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir. Açımlayıcı (keşfedici, exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) olmak üzere iki tür faktör

analizi yaklaşımı vardır. Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2007, s.123)

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği açımlayıcı faktör analizi için Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Tarih Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinin birinci sınıflarında eğitim gören 274 öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğe verilen cevaplar SPSS 15.0 programında değerlendirilmiştir.

Ölçeğin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett Sphericity testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007, s.126). Anketin KMO katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Barlett Sphericity testindeki değer anlamlı bulunmuştur. Bu durum anketin faktör analizi için uygun olduğu göstermektedir.

Temel bileşenler analizi ile yapılan faktör çözümlemesi sonucunda elde edilen faktör yükleri Tablo 16'da verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin kullanılabilirliği konusunda .40 faktör yükü ve bir maddenin faktörlerdeki yük değerlerinin arasındaki farkın en az .10 olmasına dikkat edilmiştir. Varimax dönüştürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Bu faktör toplam varyansın % 33.22'sini açıklamaktadır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği puanlarının güvenilirliği Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007, s.171). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .94'dür. Bu değer ölçeğin güvenilirliği için yeterlidir.

Tablo 16
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri

MADDELER	Faktör Yüğü
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi (AİİT) en sevdiğim dersler arasındadır.	.730
AİİT ders saatinin arttırılmasını isterim.	.630
AİİT dersinin içeriğı ilgimi çekmez.	.668
AİİT dersi beni huzursuz eder.	.524
AİİT dersi ile ilgili kitapları okumaktan hoşlanmam.	.483
AİİT dersi ile ilgili İnternet sayfalarını incelemekten hoşlanırım.	.433
İnkılâp tarihi konuları ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	.604
AİİT dersini çalışırken sıkılırım.	.597
Yetkim olsa AİİT dersini programdan kaldırırım.	.693
AİİT ders kitaplarını sıkıcı bulurum.	.484
AİİT dersini anlamakta güçlük çekerim.	.440
AİİT dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu olurum.	.422
AİİT dersinin öğretmenlik mesleğimde katkısı olacağına inanıyorum.	.517
AİİT dersinin günlük hayatımızda bir rolünün olmadığını düşünüyorum.	.456
AİİT dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.	.462
AİİT dersini sıkıcı bulurum.	.627
AİİT dersinde düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	.481
AİİT dersindeki etkinlikler araştırma isteğimi artırıyor.	.619
AİİT dersi genel kültürümü zenginleştiriyor.	.448
AİİT dersine sadece bu dersi geçmek için çalışırım.	.411
AİİT ile ilgili araştırma yapmaktan hoşlanmam.	.480
AİİT dersine sadece sınavlardan önce çalışırım.	.444
AİİT dersinin işlenişinde etkin bir rol almak istemem.	.445
AİİT dersi lüzumsuz bilgiler içermektedir.	.637
AİİT dersinde bilişim teknolojilerinin kullanılmasını isterim.	.493
AİİT konularının zevkli olduğunu düşünüyorum.	.627
AİİT dersinde birinci elden kaynakların (belge, fotoğraf, karikatür, resim, video vb.) kullanılmasını isterim.	.484
AİİT dersinde iyi notlar alırım.	.431
AİİT dersinde kendimi rahat hissederim.	.999
AİİT dersinin içeriğı güncel olmadığı için hoşuma gitmez.	.480
AİİT dersine çalışmanın teşvik edici bir yönünün olmadığını düşünürüm.	.498
AİİT dersi eleştirel düşünme becerime katkı sağlar.	.999
AİİT dersi tarihsel empati becerimi geliştirir.	.497
AİİT dersi problem çözme becerime katkı sağlamaz.	.485
AİİT dersi vatandaşlık eğitimime katkı sağlamaz.	.474
AİİT dersinde öğrendiklerimi gelecekte kullanacağımı düşünmüyorum.	.420
İnkılâp Tarihi öğretimi dünyayı daha iyi anlamama yardımcı olur.	.441
AİİT dersi Avrupa Birliği ile ilgili düşüncelerimin şekillenmesinde belirleyicidir.	.617
AİİT dersi ülkemizin geleceğine dair fikirlerimin oluşumunda etkilidir.	.782
AİİT dersi ülke sorunlarını anlamama yardımcı olur.	.705

C) Bilgisayar Tutum Ölçeği

Eğitim ve öğretim faaliyetleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar açısından ele alındığında, bilgisayar kullanımının öğrencilerde bilişsel alan davranışlarının yanında, duyuşsal ve psikomotor davranışlarının da geliştirilmesi gereğini kaçınılmaz kılmaktadır. Ülkemizde gittikçe artan bilgisayar destekli eğitim çerçevesi içinde bilgisayara karşı olan tutumlarının ne tür özellikleri yansıttığı, hangi boyutlardan meydana geldiği ortaya konmalıdır (Berberoğlu ve Çalıkoğlu, 1991, s.842).

Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik akademik başarılarının ve bu derse yönelik tutumlarının uygulama öncesinde ve sonrasındaki değişiklikleri araştırmanın temel varsayımlarını oluşturmaktadır. Bununla birlikte araştırmanın deneysel uygulamasının bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiş olması öğrencilerin akademik başarılarında ve derse yönelik tutumlarında bilgisayarın da etkisinin olup olmadığı sorusunu gündeme getirmiştir. Bu sorunun cevaplanabilmesi amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarının da belirlenebilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bu amaçla orijinali İngilizce olarak Loyd ve Gressard tarafından geliştirilen bilgisayara yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Bilgisayar tutum ölçeği bilgisayar korkusu (10 Madde), bilgisayardan hoşlanma (10 Madde); bilgisayar kullanmada kendine güven(10 Madde); bilgisayarın kullanılabilirliği (10 Madde) olmak üzere 4 boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 40 maddeden 20 tanesi olumlu, 20 tanesi olumsuz maddedir. Ölçekteki dereceler ve bu derecelerin puanlamaları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Yüksek puan olumlu tutumları yansıtmaktadır.

OLUMLU MADDELER

Kesinlikle Katılmıyorum: 1
Katılmıyorum:2
Katılıyorum: 3
Kesinlikle Katılıyorum: 4

OLUMSUZ MADDELER

Kesinlikle Katılmıyorum: 4
Katılmıyorum:3
Katılıyorum: 2
Kesinlikle Katılıyorum: 1

Berberoğlu ve Çalikoğlu tarafından Türkçeye çevrilen Bilgisayar Tutum Ölçeğinin geçerlik, güvenirlik çalışması ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi'nden 282 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin SPSS'de temel bileşenler analizi ile çözümlenmesi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu faktör ile açıklanan varyans % 76,3'tür. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa yöntemi ile hesaplanmış, tüm ölçek için güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur (Berberoğlu ve Çalikoğlu, 1991, s. 843).

Berberoğlu ve Çalikoğlu tarafından Türkçeye çevrilen Bilgisayar Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından tekrar yapılmıştır. Bilgisayar Tutum Ölçeği Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Tarih Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinin birinci sınıflarında eğitim gören 274 öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğe verilen cevaplar SPSS 15.0 programında değerlendirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Anketin KMO katsayısı .82 olarak belirlenmiştir. Barlett Sphericity testindeki değer anlamlı bulunmuştur. Bu durum anketin faktör analizi için uygun olduğu göstermektedir.

Verilerin SPSS'de temel bileşenler analizi ile çözümlenmesi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Temel bileşenler analizi ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yükleri Tablo 17'de verilmiştir. Bu faktör ile açıklanan varyans % 32.72'dir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa yöntemi ile hesaplanmış, tüm ölçek için güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Tablo 17
Bilgisayar Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri

MADDELER	Faktör Yüğü
Bilgisayar beni korkutmuyor.	.687
Bilgisayar kullanma konusunda hiç iyi değilim.	.632
Bilgisayarla çalışmayı isterim.	.583
Bilgisayarı yaşamımda birçok biçimde kullanacağım.	.697
Bilgisayarlarla çalışmak sinirimi bozabilir.	.551
Yeni bir problemi bilgisayar kullanarak çözmeye çalışmam gerekse genel olarak bu konuda kendimi iyi hissederdim.	.805
Bilgisayarlarla problemleri çözmek çekici gelmiyor.	.704
Bilgisayarlar hakkında bir şeyler öğrenmek zaman kaybıdır.	.632
Başkaları bilgisayarlardan söz ettiğinde rahatsızlık duymuyorum.	.644
İleri düzeyde bir bilgisayar çalışması yapacağımı sanmıyorum.	.611
Bilgisayarlarla çalışmanın zevkli ve teşvik edici olduğunu düşünüyorum.	.709
Bilgisayarlar hakkında bilgi edinmeye değer.	.710
Bilgisayarlara karşı saldırgan ve düşmanca duygular besliyorum.	.701
Bilgisayarlarla çalışabileceğime eminim.	.738
Bilgisayar problemlerini çözmek beni cezbetmiyor.	.715
Gelecekteki çalışmalarım için bilgisayarda ustalaşmam gerekecek.	.701
Bilgisayar kursları almak için zahmete girmem.	.678
Bilgisayar kullanmada iyi olabilecek tipte biri değilim.	.602
Bir bilgisayar programında hemen çözemediğim bir sorun olduğunda cevabı bulana kadar vazgeçmem.	.535
Günlük hayatımda bilgisayarları çok az kullanacağımı tahmin ediyorum.	.723
Bilgisayarlar kendimi rahatsız hissetmeme neden oluyorlar.	.662
Bir bilgisayar dili öğrenebileceğime eminim.	.677
Bazı insanların nasıl olup da bilgisayarlarla bu kadar zaman geçirdiklerini ve bundan hoşlandıklarını anlamıyorum.	.517
Hayatımda hiçbir zaman bilgisayar kullanacağımı zannetmiyorum.	.658
Bilgisayar dersinde huzurlu olurdum.	.563
Bilgisayar kullanmak sanırım benim için çok zor olurdu.	.687
Bilgisayarlarla çalışmaya bir kez başlayınca bırakmak benim için çok zor olurdu.	.605
Bilgisayarlarla çalışmayı bilmek, iş bulma olasılıklarını arttıracak.	.703
Bilgisayarlarla çalışmak konusunu düşündüğümde sıkılıyorum.	.685
Bilgisayar dersinden iyi notlar alabilirim.	.667
Bilgisayarlarla mümkün olduğunca çalışma yapacağım.	.634
Bilgisayarlarla çözülebilecek her şeyi başka yollarla da aynı derecede iyi çözebilirim.	.663
Bilgisayar kullanmam gerekse kendimi rahat hissederim.	.585
Bir bilgisayar dersini becerebileceğimi sanmıyorum.	.709
Eğer bir bilgisayar dersinde bir problem çözülmeden bırakılırsa, sonradan üzerinde düşünmeye devam ederim.	.640
Bilgisayar derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.	.614
Bilgisayarlar beni huzursuz ediyor ve aklımı karıştırıyor.	.738
Konu bilgisayarla çalışmak olduğunda kendime çok güvenirim.	.696
Başkalarıyla bilgisayarlar konusunda konuşmaktan hoşlanmıyorum.	.568
Bilgisayarlarla çalışmak yaşamım boyunca işimde benim için önemli olmayacak.	.703

Ç) Çoklu Ortam Tutum Ölçeği

Çoklu Ortam Tutum Ölçeği ilgili yurt dışı ve yurt içi literatür incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırmamızın bu boyutunda kullanılacak bir çoklu ortam tutum ölçeğine ulaşılamamıştır. Bu sebepten ilgili literatürden ve Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde görev yapan öğretim üyelerinin görüşlerinden faydalanarak bir tutum ölçeği hazırlanmıştır. Çoklu ortama yönelik tutum ölçeği için 35 maddeden oluşan bir form hazırlanmıştır. Bu formun kapsam geçerliliği için Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünden üç, Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda form 30 maddeye indirilmiştir. Ölçekte yer alan 30 maddeden 21 tanesi olumlu, 9 tanesi olumsuz maddedir. Ölçekteki derecelendirmeler ve bu derecelerin puanlamaları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Yüksek puan olumlu tutumları yansıtmaktadır.

OLUMLU MADDELER

Kesinlikle Katılmıyorum: 1
 Katılmıyorum:2
 Katılıyorum: 3
 Kesinlikle Katılıyorum: 4

OLUMSUZ MADDELER

Kesinlikle Katılmıyorum: 1
 Katılmıyorum:2
 Katılıyorum: 3
 Kesinlikle Katılıyorum: 4

Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Tarih Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinin birinci sınıflarında eğitim gören 274 öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğe verilen cevaplar SPSS 15.0 programında değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett Sphericity testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007, s.126). Anketin KMO katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Barlett Sphericity testindeki değer anlamlı bulunmuştur. Bu durum anketin faktör analizi için uygun olduğu göstermektedir. Temel bileşenler analizi ile

yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yükleri Tablo 18’de verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin kullanılabilirliği konusunda .40 faktör yükü ve bir maddenin faktörlerdeki yük değerlerinin arasındaki farkın en az .10 olmasına dikkat edilmiştir. Varimax dönüştürme tekniği kullanılarak yapılan analizler sonucunda çoklu ortama yönelik ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Bu faktörün toplam varyansın % 39.32’sini açıklamaktadır. Çoklu Ortam Tutum Ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alpha ile belirlenmiş olup tüm ölçek için bu değer .94’dür.

Tablo 18
Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri

MADDELER	Faktör Yükü
Çoklu ortam araçlarıyla çalışmak beni mutlu eder.	.703
Çoklu ortam yazılımları bana hep karmaşık gelir.	.639
Etkileşimli çoklu ortam araçlarıyla çalışmak özgüvenimi artırır.	.683
Çoklu ortamda hazırlanan ders içerikleri beni araştırmaya teşvik eder.	.672
Çoklu ortam ders içerikleri eleştirel düşünme becerimi geliştirir.	.631
Çoklu ortamda hazırlanan ders içeriklerindeki görsel materyallerle çalışmak hoşuma gider.	.546
Çoklu ortamda hazırlanan ders içerikleri problem çözme becerimi geliştirir.	.678
Çoklu ortamda hazırlanan ders içeriğiyle çalışmak beni strese sokar.	.678
Ders içeriklerinin çoklu ortamda hazırlanmasını isterim.	.775
Çoklu ortamda hazırlanan ders içerikleriyle çalışırken ortaya çıkan teknik sorunlar beni rahatsız eder.	.734
Çoklu ortam araçlarıyla ders çalışmak istemem.	.692
Çoklu ortam araçlarıyla çalışmak beni rahatsız eder.	.714
Çoklu ortam araçlarıyla çalışmak bana cazip gelmiyor.	.798
Çoklu ortam araçlarıyla çalışmanın teşvik edici olduğunu düşünüyorum.	.481
Çoklu ortam yazılımlarını kullanırken kendimi rahat hissedirim.	.646
Çoklu ortam araçlarıyla ders çalıştığımda başarılı olurum.	.655
Çoklu ortamda hazırlanan ders içerikleriyle çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	.573
Çoklu ortam ders yazılımlarını kullanışlı bulmuyorum.	.684
Çoklu ortamda hazırlanan ders içeriğindeki bilgileri daha çabuk unuturum.	.706
Kendi tempomda çalışmama izin verildiğinde daha çok motive oluyorum.	.672
Çoklu ortam ders yazılımlarını eğlenceli bulurum.	.598
Çoklu ortam araçlarıyla kendi tempomda çalıştığımda daha iyi öğrenirim.	.778
Bilgisayar ile olan etkileşim beni daha dikkatli olmaya sevk eder.	.615
Çoklu ortamda hazırlanan ders içeriği öğrenme düzeyimi yükseltir.	.684
Çoklu ortam araçlarının tüm derslerde kullanılmasının gerekliliğine inanıyorum.	.712
Çoklu ortamda işlenen derslerde zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	.712
Etkileşimli çoklu ortam öğrenme kapasiteme ve hızıma göre eğitim almamı sağlar.	.535
Çoklu ortam ders içerikleri ile çalışmak sorumluluk duygumu geliştirir.	.580
Çoklu ortam araçları kullanarak ders çalışmayı zevkli bulurum.	.726
Çoklu ortam yazılımlarını özgürce kullanabilmek hoşuma gider.	.649

D) Öğrenci Görüşme Formu

Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Belirli bir forma dayalı bir görüşme, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.123).

Görüşme formunun oluşturulması için görüşme soruları ve görüşme tekniğiyle ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırmada görüşme formu yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formuna yönelik tarih öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ve eğitim bilimleri uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Görüşme formunda, çoklu ortamda hazırlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi ile geleneksel öğretim metotlarının (düz anlatım-soru cevap) kullanıldığı Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi arasındaki farklılıklar, öğretmen-öğrenci rolleri, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine katkısı, derste karşılaşılan sorunlar ve beceri gelişimine katkısı konusunda öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik beş tane soru yer almıştır. Öğrencilerden görüşme formuna ad ve soyadlarını yazmadan konu ile ilgili düşüncelerini içtenlikle aktarmaları istenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi: Veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz aşağıda açıklanmıştır.

1) Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı puanları, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, bilgisayar ve çoklu ortama yönelik tutum puanlarının uygulama öncesinden uygulama sonrasına

değişimini karşılaştırabilmek amacıyla için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Bu tür bir analiz iki faktörü içerir. Faktörlerden birincisi (sıra faktörü) farklı deneysel işlem koşullarını (deney-kontrol grupları) gösterir. İkinci faktör (sütun faktörü) zamana bağlı değişimi betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümleri (ön test-son test) tanımlar (Büyüköztürk, 2007, s.80-81).

2) Deney ve kontrol gruplarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı testi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği, bilgisayar ve çoklu ortam tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar için t- testi kullanılmıştır.

3) Deney ve kontrol gruplarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı testi ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında cinsiyete, mezun olunan liseye göre anlamlı fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir.

4) Deney ve kontrol gruplarının bilgisayar ve çoklu ortam tutum ölçeği ön uygulama-son uygulama puanları arasında cinsiyete, mezun olunan liseye ve kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi: Öğrencilerden elde edilen dokümanların analizinde ve sunumunda betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, veri toplama süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s158). Araştırmadan elde edilen veriler sorulara göre analiz edilerek sunulmuştur.

Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak veriler betimsel bir şekilde sunulur (Kümbetoğlu, 2005, s.153). Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır,

neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.158-159).

Araştırma deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımına yönelik sorulara verdikleri cevaplar betimsel analize tabi tutularak incelenmiş, önemli kavram ve yargılar ortaya çıkarılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan kavramlar betimsel bir biçimde sunulmuş, öğrenci görüşleri birebir alıntılarla yansıtılmıştır. Alıntıların aktarılmasında öğrencilere 1 den 36'ya kadar verilmiş olan kod numaraları kullanılarak Ö1 (öğrenci 1), Ö5 (öğrenci 5) şeklinde gösterilmiştir. Cevapların analizinde herhangi bir frekans ve yüzde hesaplaması yapılmamıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre değerlendirilmiştir.

4.1. GRUPLARIN ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ DERSİ AKADEMİK BAŞARI DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu bölümde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki akademik başarı ön test-son test sonuçlarına yönelik bulgular ve yorum yer almaktadır.

4.1.1. Grupların Uygulama Öncesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Başarı Düzeyleri

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı ön test puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	36	22.55	4.53	69	1.874	.065
Kontrol	35	20.65	3.97			

Tablo 19’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(69)}=1.874$, $p>.05$). Bu verilere göre, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortamın kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x}=22.55$), geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki

öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x}=20.65$) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki akademik başarı düzeylerinin süreç başında benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. Çoklu Ortamın Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarılarında uygulama öncesine göre uygulama sonrasında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	1568.62	70		18.676	.000
Grup (Deney/Kontrol)	334.137	1	334.137		
Hata	1234.483	69	17.891		
Denekleriçi	1856.291	71			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1252.855	1	1252.855	155.799	.000
Grup*Ölçüm	48.573	1	48.573	6.040	.016
Hata	554.863	69	8.041		
Toplam	3424.911	141			

Tablo 20’ye göre, iki ayrı yöntemle Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi gören grupların akademik başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1-69)} = 6.040$, $p < .05$]. Bu bulgu Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini çoklu ortamla ve geleneksel öğretim yöntemleriyle uygulamanın öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik başarı

puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubundaki çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Şahin (2000) tarafından yapılan çalışmada, çoklu ortamla öğretim yapan sınıftaki öğrencilerin başarılarının geleneksel öğretim gören gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet, anne-baba eğitiminin ve çoklu ortamın başarı üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla yapılan regresyon analizinde de sadece çoklu ortamın başarıyı açıklayan değişken olduğu gözlenmiştir. Gültekin (2006) programlama öğretiminde çoklu ortama dayalı eğitim yazılımının, alışlagelmiş öğretim yöntemine kıyasla öğrenci başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunduğunu saptamıştır.

Taşçı'nın (2006) araştırmasında deney grubu, genel olarak ve bilgi, kavrama, uygulama düzeylerindeki hedef davranışlara ulaşma açısından, kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Kert ve Tekdal'ın (2004) araştırmasının sonuçlarına göre, ön test son test puanları arasında her iki grubunda sonuçları son test lehine anlamlı bulunmuştur. Son-test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir.

Demirel'in (2006) çalışmasının sonuçlarına göre, ön test son test puanları arasında her iki grubunda sonuçları son test lehine anlamlı bulunmuştur. Son test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Tutaysalgır'ın (2006) araştırmasının son test sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir sonuç görülmektedir. Çelik'in (2007) araştırmasının sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrenciler arasında coğrafya dersinin akademik başarı ve bilginin kalıcılığa olan etkisi yönünden deney grubu lehine istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçları araştırmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Altınışik ve Orhan'ın (2002) araştırmasında, öğrencilerin ön test ve son test puanlarına uygulanan kovaryans analizi sonucunda iki grubun aritmetik ortalamaları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yekta'nın (2004) araştırmasında İnternet tabanlı öğretim ile geleneksel öğretimin öğrenci başarısı üzerinde benzer düzeyde başarıyı artırıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Altınışik ve Yekta'nın araştırmalarının sonuçları ise araştırmamızın bu bölümünün sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

4.1.3. Grupların Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyet ve Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki akademik başarı ön test-son test puanlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi akademik başarı ön test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21
Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	19	15.87	301.50	111.500	.112
Erkek	17	21.44	364.50		

Tablo 21'den de anlaşılacağı gibi, deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=111.500$, $p>.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi akademik başarı ön test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	18	17.22	310.00	139.000	.642
Erkek	17	18.82	320.00		

Tablo 22'den de anlaşılacağı gibi, kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (U=139.000, p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı ön test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23
Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	19.60	3	2.134	.545	-
Anadolu Lisesi	6	18.42				
Anadolu Öğretmen Lisesi	12	20.67				
Süper Lise	8	13.94				

Tablo 23'e göre, deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı ön test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 2.134$, p<.05]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı puanı en yüksek olanların Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Düz Lise, Anadolu Lisesi ve Süper Lise mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı ön test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	18.90	3	3.478	.337	-
Anadolu Lisesi	6	19.58				
Anadolu Öğretmen Lisesi	11	16.50				
Süper Lise	8	22.25				

Tablo 24’e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı ön test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 3.478, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı puanı en yüksek olanların Süper Lise mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Anadolu Lisesi, Düz Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi akademik başarı son test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25
Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	19	18.00	342.00	152.000	.760
Erkek	17	19.06	324.00		

Tablo 25'e göre, deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=152.000$, $p>.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi akademik başarı son test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	18	17.08	307.50	136.500	.584
Erkek	17	18.97	322.50		

Tablo 26'dan da anlaşılacağı gibi, kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=136.500$, $p>.05$).

Deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı son test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27
Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	15.70	3	5.815	.121	-
Anadolu Lisesi	6	21.58				
Anadolu Öğretmen Lisesi	12	23.00				
Süper Lise	8	12.94				

Tablo 27'ye göre, deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı son test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir

farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 5.815, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı puanı en yüksek olanların Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Anadolu Lisesi, Düz Lise ve Süper Lise mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı son test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	19.00	3	1.111	.775	-
Anadolu Lisesi	6	18.50				
Anadolu Öğretmen Lisesi	11	15.41				
Süper Lise	8	19.94				

Tablo 28’e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı son test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 1.111, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı puanı en yüksek olanların Süper Lise mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Düz Lise, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

4.2. GRUPLARIN ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİNE YÖNELİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu bölümde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test-son test sonuçlarına yönelik bulgular ve yorum yer almaktadır.

4.2.1. Grupların Uygulama Öncesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine Yönelik Tutumları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	36	3.23	.42	69	1.618	.110
Kontrol	35	3.38	.32			

Tablo 29’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan ön test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(69)}=1.618$, $p>.05$). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde çoklu ortamın kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x}=3.23$), geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının ortalaması ise ($\bar{x}=3.38$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. Çoklu Ortamın Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine Yönelik Tutumlara Etkisi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumlarında uygulama öncesine göre uygulama sonrasında gözlenen değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Uygulama-Son Uygulama Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Deneklerarası	10.885	70		.126	.724
Grup (Deney/Kontrol)	.020	1	.020		
Hata	10.865	69	.157		
Denekleriçi	9.757	71			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1,386	1	1.386	12.987	.001
Grup*Ölçüm	1.006	1	1.006	9.423	.003
Hata	7.365	69	.107		
Toplam	20.642	141			

Tablo 30’a göre, iki ayrı yöntemle Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi gören grupların Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutum ölçeği puanlarının uygulama öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1-69)} = 9.423, p < .05$]. Bu bulgu, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini çoklu ortamla ve geleneksel öğretim yöntemleriyle uygulamanın öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutum puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Derse yönelik tutum puanlarında uygulama öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubundaki çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tutaysalır'ın (2006) araştırmasında, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan Kovaryans Analizi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu durum deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Altınışik ve Orhan'ın (2002) araştırmasında ise, çoklu ortamda ders gören öğrencilerle bu ortamda ders görmeyen öğrencilerin ön tutum ve son tutum puanlarına uygulanan Kovaryans analizi sonucunda iki grubun son tutum puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Araştırmamızın bu bölümündeki bulgular Tutaysalır'ın araştırmasının bulguları ile tutarlıyken, Altınışik ve Orhan'ın araştırmasının bulguları ile tutarlı değildir.

4.2.3. Grupların Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyet ve Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test-son test puanlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31
Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	19	16.39	311.50	121.500	.205
Erkek	17	20.85	354.50		

Tablo 31'den de anlaşılacağı gibi, deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=121.500$, $p>.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	18	17.31	311.50	140.500	.680
Erkek	17	18.74	318.50		

Tablo 32'ye göre, kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=140.500$, $p>.05$).

Deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33
Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	17.35	3	2.073	.557	-
Anadolu Lisesi	6	21.17				
Anadolu Öğretmen Lisesi	12	15.88				
Süper Lise	8	21.88				

Tablo 33'e göre, deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2 (3) = 2.073$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği puanı en yüksek olanların Süper Lise mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Anadolu Lisesi, Düz Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	19.60	3	1.545	.672	-
Anadolu Lisesi	6	21.33				
Anadolu Öğretmen Lisesi	11	15.86				
Süper Lise	8	16.44				

Tablo 34'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2 (3) = 1.545$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı puanı en yüksek olanların Anadolu Lisesi mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Düz Lise, Süper Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği son test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35
Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	19	17.87	339.50	149.500	.703
Erkek	17	19.21	326.50		

Tablo 35'e göre, deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=149.500$, $p>.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği son test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	18	18.53	333.50	143.500	.753
Erkek	17	17.44	296.50		

Tablo 36'dan da anlaşılacağı gibi, kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=143.500$, $p>.05$).

Deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği son test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37
Deney Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	18.20	3	1.677	.642	-
Anadolu Lisesi	6	23.08				
Anadolu Öğretmen Lisesi	12	18.25				
Süper Lise	8	15.81				

Tablo 37'ye göre, deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı son test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 1.677, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik başarı puanı en yüksek olanların Anadolu Lisesi mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla, Anadolu Öğretmen Lisesi, Düz Lise ve Süper Lise mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği son test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	21.20	3	3.041	.385	-
Anadolu Lisesi	6	20.92				
Anadolu Öğretmen Lisesi	11	14.23				
Süper Lise	8	17.00				

Tablo 38'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği son test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 3.041, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi akademik

başarı puanı en yüksek olanların Düz Lise mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla, Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

4.3. GRUPLARIN BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu bölümde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test-son test sonuçlarına yönelik bulgular ve yorum yer almaktadır.

4.3.1. Grupların Uygulama Öncesi Bilgisayara Yönelik Tutumları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Uygulama Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	36	2.92	.34	69	.540	.591
Kontrol	35	2.97	.37			

Tablo 39’da da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan ön uygulama sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(69)}=.540$, $p>.05$). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde çoklu ortamın kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan ön uygulama puanlarının ortalaması ($\bar{x}=2.92$), geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön uygulama puanlarının ortalaması ise ($\bar{x}=2.97$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.3.2. Çoklu Ortamın Bilgisayara Yönelik Tutumlara Etkisi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarında uygulama öncesine göre uygulama sonrasında gözlenen değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Uygulama-Son Uygulama Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Deneklerarası	9.804	70		.093	.761
Grup (Deney/Kontrol)	.013	1	.013		
Hata	9.791	69	.144		
Denekleriçi	11.021	71			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	.004	1	.004	.026	.872
Grup*Ölçüm	.061	1	.061	.380	.540
Hata	10.956	69	.161		
Toplam	20.825	141			

Tablo 40’a göre, iki ayrı yöntemle Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi gören grupların bilgisayara yönelik tutum ölçeği puanlarının uygulama öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin bilgisayar tutum ölçeği puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(1-69)} = .380$, $p > .05$]. Bu bulgu, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini çoklu ortamla ve geleneksel öğretim yöntemleriyle uygulamanın öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını geliştirmede farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

4.3.3. Grupların Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyet, Mezun Olunan Lise ve Kişisel Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test-son test puanlarının cinsiyet, mezun olunan lise ve kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre dağılımına ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41
Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	19	19.68	374.00	139.000	,475
Erkek	17	17.18	292.00		

Tablo 41’den de anlaşılacağı gibi, deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=139.000$, $p>.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	18	19.87	377.50	135.500	.409
Erkek	17	16.97	288.50		

Tablo 42'ye göre, kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=135.500$, $p>.05$).

Deney grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43
Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	15.15	3	2.601	.457	-
Anadolu Lisesi	6	15.67				
Anadolu Öğretmen Lisesi	12	20.92				
Süper Lise	8	21.19				

Tablo 43'e göre, deney grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3)= 2.601$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama öncesinde bilgisayar tutum ölçeği puanı en yüksek olanların Süper Lise mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Düz Lise mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 44'de verilmiştir.

Tablo 44
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	16.25	3	3.563	.313	-
Anadolu Lisesi	6	17.08				
Anadolu Öğretmen Lisesi	11	23.13				
Süper Lise	8	15.44				

Tablo 44'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 3.563$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama öncesinde bilgisayar tutum ölçeği puanı en yüksek olanların Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Anadolu Lisesi Düz Lise ve Süper Lise mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 45'de verilmiştir.

Tablo 45
Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının
Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney
U Testi Sonuçları

Kişisel Bilgisayar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	14	20.29	284.00	129.000	,417
Yok	22	17.36	382.00		

Tablo 45'e göre, deney grubunda kişisel bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=129.000$, $p > .05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test
Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin
Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kişisel Bilgisayar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	14	20.61	288.50	124.500	.338
Yok	21	17.16	377.50		

Tablo 46'ya göre, kontrol grubunda kişisel bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=124.500$, $p>.05$).

Deney grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47
Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	19	16.03	304.50	114.500	.136
Erkek	17	21.26	361.50		

Tablo 47'ye göre, deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=114.500$, $p>.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	18	15.76	268.00	115.000	.309
Erkek	17	19.24	327.00		

Tablo 48'den de anlaşılacağı gibi, kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=115.000$, $p>.05$).

Deney grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49
Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	19.05	3	.856	.836	-
Anadolu Lisesi	6	15.58				
Anadolu Öğretmen Lisesi	12	18.04				
Süper Lise	8	20.69				

Tablo 49’a göre, deney grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = .856, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrasında bilgisayar tutum ölçeği puanı en yüksek olanların Süper Lise mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Düz Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Lisesi mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	17.75	3	3.450	.327	-
Anadolu Lisesi	6	23.92				
Anadolu Öğretmen Lisesi	11	15.09				
Süper Lise	8	15.43				

Tablo 50’ye göre, kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [χ^2

(3)= 3.450, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrasında bilgisayar tutum ölçeği puanı en yüksek olanların Anadolu Lisesi mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Düz Lise, Süper Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51
Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının
Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney
U Testi Sonuçları

Kişisel Bilgisayar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	14	18.68	261.50	151.500	.935
Yok	22	18.39	404.50		

Tablo 51’e göre, deney grubunda kişisel bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=151.500$, $p>.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Test
Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin
Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kişisel Bilgisayar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	13	16.68	261.50	140.000	.147
Yok	22	15.39	204.50		

Tablo 52'ye göre, kontrol grubunda kişisel bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=140.000$, $p>.05$).

4.4. GRUPLARIN ÇOKLU ORTAMA YÖNELİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu bölümde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test-son test sonuçlarına yönelik bulgular ve yorum yer almaktadır.

4.4.1. Grupların Uygulama Öncesi Çoklu Ortama Yönelik Tutumları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 53'de verilmiştir.

Tablo 53
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	36	3.13	.43	69	.117	.907
Kontrol	35	3.12	.38			

Tablo 53'e göre, deney ve kontrol gruplarının çoklu ortama yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan ön test sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(69)} = .117$, $p>.05$). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde çoklu ortamın kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön tutum puanlarının ortalaması ($\bar{x}=3.13$), geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön tutum puanlarının ortalaması ise ($\bar{x}=3.12$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu ortama yönelik düşüncelerinin benzerlik gösterdiği şeklinde açıklanabilir.

4.4.2. Çoklu Ortam Kullanımının Çoklu Ortama Yönelik Tutumlara Etkisi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu ortama yönelik tutumlarında uygulama öncesine göre uygulama sonrasında gözlenen değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Uygulama-Son Uygulama Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Deneklerarası	20.321	70			
Grup (Deney/Kontrol)	.067	1	.067	.229	.634
Hata	20.254	69	.294		
Denekleriçi	7.259	71			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	.008	1	.008	.077	.783
Grup*Ölçüm	.037	1	.037	.352	.555
Hata	7.214	69			
Toplam	27.58	141			

Tablo 54’e göre, iki ayrı yöntemle Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi gören grupların çoklu ortama yönelik tutum ölçeği puanlarının uygulama öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin bilgisayar tutum ölçeği puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(1-69)} = .352, p > .05$]. Bu bulgu Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini çoklu ortamla ve geleneksel öğretim yöntemleriyle uygulamanın öğrencilerin çoklu ortama yönelik tutumlarını geliştirmede farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

4.4.3. Grupların Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyet, Mezun Olunan Lise ve Kişisel Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test-son test puanlarının cinsiyet, mezun olunan lise ve kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre dağılımına ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55
Deney Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	19	17.34	329.50	139.500	.485
Erkek	17	19.79	336.50		

Tablo 55’den de anlaşılacağı gibi, deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (U=139.500, p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	18	18.75	337.50	139.500	,656
Erkek	17	17.21	292.50		

Tablo 56’ya göre, kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (U= 139.500, p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57
Deney Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	17.45	3	1.218	.749	-
Anadolu Lisesi	6	20.50				
Anadolu Öğretmen Lisesi	12	20.25				
Süper Lise	8	15.69				

Tablo 57'ye göre, deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 1.218$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama öncesinde çoklu ortam tutum ölçeği puanı en yüksek olanların Anadolu Lisesi mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Anadolu Öğretmen Lisesi, Düz Lise ve Süper Lise mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düz Lise	10	20.40	3	4.171	.244	-
Anadolu Lisesi	6	23.00				
Anadolu Öğretmen Lisesi	11	16.86				
Süper Lise	8	12.81				

Tablo 58'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 4.171$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama öncesinde çoklu ortam tutum ölçeği puanı en yüksek olanların Anadolu Lisesi

mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Düz Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Süper Lise mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test puanlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59
Deney Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kişisel Bilgisayar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	14	15.79	221.00	116.000	.217
Yok	22	20.23	445.00		

Tablo 59’a göre, deney grubunda kişisel bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (U=116.000, p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test puanlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kişisel Bilgisayar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	13	16.04	208.50	117.500	.383
Yok	22	19.16	421.50		

Tablo 60’a göre, kontrol grubunda kişisel bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (U=117.500, p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61
Deney Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	19	20.47	389.00	124.000	,234
Erkek	17	16.29	277.00		

Tablo 61’e göre, deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=124.000$, $p>.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanlarının cinsiyete göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	18	18.78	338.00	139.000	.643
Erkek	17	17.18	292.00		

Tablo 62’den de anlaşılacağı gibi, kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=139.000$, $p>.05$).

Deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 63’de verilmiştir.

Tablo 63
Deney Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamli Fark
Düz Lise	10	15.45	3	5.594	.133	-
Anadolu Lisesi	6	23.17				
Anadolu Öğretmen Lisesi	12	22.25				
Süper Lise	8	13.19				

Tablo 63'e göre, deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 5.594$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrasında çoklu ortam tutum ölçeği puanı en yüksek olanların Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Anadolu Lisesi, Düz Lise ve Süper Lise mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanlarının mezun oldukları liselere göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 64'de verilmiştir.

Tablo 64
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Mezun Olunan Liselere Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamli Fark
Düz Lise	10	22.15	3	6.446	.092	-
Anadolu Lisesi	6	23.75				
Anadolu Öğretmen Lisesi	11	15.00				
Süper Lise	8	14.00				

Tablo 64'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanları mezun olunan liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 6.446$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrasında çoklu ortam tutum ölçeği puanı en yüksek olanların Anadolu Lisesi

mezunlarının olduğu, bunu sırasıyla Düz Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Süper Lise mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 65’de verilmiştir.

Tablo 65
Deney Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kişisel Bilgisayar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	14	18.21	255.00	150.000	.896
Yok	22	18.68	411.00		

Tablo 65’e göre, deney grubunda kişisel bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (U=150.500, $p>.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre farklılığı için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kişisel Bilgisayar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	14	15.27	198.50	107.500	.225
Yok	21	19.61	431.50		

Tablo 66’ya göre, kontrol grubunda kişisel bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (U=107.500, $p>.05$).

4.5. DENEY GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU ORTAM KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Çoklu ortam araçlarıyla tasarlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğrenme ortamında gerçekleştirilen altı haftalık uygulama sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin bu öğrenme ortamına yönelik görüşleri açık uçlu beş sorudan oluşan bir formla değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu öğrenme ortamına yönelik görüşler ve bu görüşlere yönelik değerlendirme aşağıda yer almaktadır.

S.1- Çoklu ortamda hazırlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi ile geleneksel öğretim metotlarının kullanıldığı Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi arasında ne tür farklılıklar vardır?

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğu, çoklu ortamda hazırlanan etkinlikler sayesinde daha iyi öğrendiklerini, öğrendiklerinin kalıcı olduğunu, derslerin monotonluktan kurtulduğunu, daha zevkli ve eğlenceli geçtiğini ve bireylerin kendi tempolarına göre çalışabildiğini belirtmişlerdir. Bu duruma örnek olabilecek öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Görsel araçlarla daha iyi bir öğrenme ortamı sağlanıyor. Çoklu ortam araçlarıyla yapılan derste etkin öğrenme gerçekleşmektedir. Çoklu ortam araçları bilginin kalıcılığını sağlamaktadır.” (Ö) Öğrenci 3)

“Çoklu ortam araçları ile hazırlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin görsellik açısından ve öğrenme düzeyi bakımından daha verimli sonuçlar doğuracağını düşünüyorum. İnsan görsel olarak bir şeyi daha iyi öğrenir.”(Ö7)

“Çoklu ortamda hazırlanan AİİT dersinde izlediğimiz videolar ve fotoğraflar sayesinde bilgiler daha kalıcı olmaktadır. Düz anlatım, soru-cevap metodunda bilgiler birbirine karışmakta ve daha çabuk unutulmaktadır. Çoklu ortamda daha fazla duyu organıyla çalıştığımızdan konuyu daha iyi anlarız.” (Ö29)

“Çoklu ortamda son derece zevkli bir ders işledik. Hocamızın kullandığı materyaller öğrenmemizi kolaylaştırdı.” (Ö23)

“Geleneksel öğretim metodu öğrenciler için belli bir süreden sonra sıkıcı gelmeye başlar. Çünkü hep aynı monotonlukta devam eder. Öğrencinin derslere ilgisi azalır. Ama çoklu ortamın kullanıldığında öğrenciler dikkatini tek bir yöne yoğunlaştırmada pek zorluk çekmezler. Farklı materyal kullanıldığı için öğrencinin daha çok hoşuna gidecek ve derse daha iyi motive olacaktı.” (Ö17)

“Çoklu ortamda öğrenci kendi temposuna uygun olarak çalıştığından dersten sıkılma ve dersten kopma pek olmuyor.” (Ö26)

Öğrencileri büyük çoğunluğunun çoklu ortam uygulamalarına yönelik olumlu görüş bildirmelerine rağmen bazı öğrencilerin olumsuz düşünceleri olduğu belirlenmiştir. Çoklu ortam uygulamalarına yönelik olumsuz görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Sınıf atmosferi olumsuz etkilenmektedir.” (Ö9)

“Hocayla bire bir tartışma imkânı vermediği için biraz sanal oluyor.” (Ö21)

“Sınıf ortamında etkileşimin olmaması ve öğretim elemanının deneyimlerinden yararlanamamak dersi olumsuz etkilemektedir.” (Ö7)

“Geleneksel öğretim yöntemleri daha faydalı çünkü çoklu ortamda öğrendiğimiz bilgiler bana ders işliyoruz havası vermiyor.” (Ö23)

Çoklu ortam uygulamalarına yönelik olumsuz görüş bildiren öğrenciler, çoklu ortamla ders işleme sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin yeterli olmadığı ve sanal bir öğrenme ortamının oluştuğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin ilköğretimden yüksek öğretime kadar geçen eğitim hayatlarında tarih derslerini öğretmen anlatısı ve ders kitabından konu ezberi şeklinde yürütmelerinin bu düşünce üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel verileri incelendiğinde; Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı testinde öğrencilerin uygulama sonrasındaki not ortalamalarının uygulama öncesine göre daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistikî olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumlarında da uygulama sonrasında istatistikî olarak anlamlı bir değişiklik meydana gelmiştir. Bu durum çoklu ortamda sunulan ders içeriğinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanında, duyuşsal alana yönelik de etkilerinin bulunduğu ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu bir değişikliğe sebep olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin bilgisayar ve çoklu ortama yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklik olmuş fakat bu değerler istatistikî olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun bilgisayara ve çoklu ortama yönelik görüşlerinde olumlu bir değişim görülmekle birlikte, bir bölümünde bilgisayara ve çoklu ortama yönelik olumsuz bir tutum dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin geleneksel öğretim metotlarıyla uzun süredir eğitim görmeleri, teknolojiye karşı negatif bir yapıya sahip olmalarıyla ilişkili olabilir.

S.2- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde çoklu ortam araçlarının kullanılması derse yönelik düşüncelerinizde ne tür değişikliklere sebep oldu?

Soruya ilişkin öğrenci görüşleri analiz edildiğinde öğrencilerin çoklu ortam uygulamaları sayesinde derse karşı ilgilerinin arttığı, ders kitabına bağımlılıklarının azaldığı, dersi eskiye göre daha kolay öğrendikleri görülmektedir. Bu duruma örnek olabilecek öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Normalde öğrencilerin sıkıldığı bir derstir. Ancak bu ders ile ilgili görüntü, ses kullanıldığı zaman öğrenci derse daha ilgili oluyor. Onun derse katılımını sağlıyor. Ders zevkli bir hale geliyor.” (Ö4)

“AİT dersini zaten seviyordum. Ama değişik materyallerle zenginleştirilen ders daha ilgi çekici oldu.” (Ö11)

“Dersi önceden sıkıcı bulurdum. Ders saati bir türlü bitmezdi. Çoklu ortam yöntemine geçtiğimizde bu dersi eskiye oranla daha çok sevmeye başladım.” (Ö21)

“Çoklu ortam araçları ders kitabının ders ile ilgili tek kaynak olma konusundaki hâkimiyetini bitirmektedir.” (Ö22)

“En azından sadece kitaba bağlı kalmadık. Bilgisayar ortamında pek çok video izleyerek, belgelere bakarak tarihe daha yansız bir şekilde bakmamı sağladı.” (Ö30)

“Dersin biraz daha kolay anlaşılmasını ve olaylara bakış penceremizi geliştirdi.” (Ö34)

Öğrencilerin ders kitabına bağlı kalarak işlenen geleneksel yönetime karşın görsel ve işitsel kaynakların kullanıldığı çoklu ortam uygulamalarını benimsedikleri görülmektedir. Ayrıca çoklu ortam uygulamaları sayesinde öğrenciler tarihi olayları daha detaylı öğrenme ve tarihsel kişilikleri daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını belirtmektedirler. Bu duruma örnek olabilecek öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Çoklu ortamda sunulan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders içeriği Türk tarihine mâl olmuş bireyleri tanıma imkânı sunmaktadır.” (Ö34)

“Daha önce sadece ismini duyduğumuz şahısların resmini görme, sesini duyma olanağı yakaladık.” (Ö23)

“Tarihsel kişiliklerin ve olayların zihinde daha net canlandırılmasını sağladı. Kronolojik ve biyografik bilgilere daha kolay ulaşıldı.” (Ö11)

“Birinci elden kaynaklar olayların olduğu dönemin canlı bir şekilde yaşanmasını sağlamaktadır.” (Ö30)

“Olaylara ilgim daha da arttı. Ülkenin dönemlerini o anda yaşıyor gibi oldum bu durum hoşuma gitti. O zamanı ben de yaşadım.” (Ö32)

Öğrencilerin çoklu ortam uygulamaları sayesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde verilen bilgilerin *inandırıcılık* düzeyine ilişkin de olumlu düşünceler geliştirdiği görülmektedir. Bazı öğrencilerin, *“Derslerde görsel ve duyuşsal etkinlikler daha gerçekçilik sağlayıp inandırıcılığı artırıyor.” (Ö12)*, *“Hocaların anlattığı dışında çoklu ortamın kullanılması bilgilerin doğruluğu konusundaki çelişkilerimizi engeller.” (Ö26)* biçiminde ifade ettikleri görüşleri bu durumu doğrulamaktadır. Görüldüğü gibi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi gibi oldukça önemli olan bir dersin çoklu ortam uygulamaları ile zenginleştirilerek sunulması öğrencilerin kafasındaki bazı soruları ve çelişkileri de ortadan kaldırması bakımından da önem taşımaktadır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının derse yönelik düşüncelerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ifade eden tek bir öğrenci olmuştur. Bu eleştiri *“Hocanın sesini duymuyoruz. Bu yüzden sınıftayım havası vermiyor bana. Çoklu ortam daha verimsiz.” (Ö15)* şeklindedir. Bu eleştirinin de alt yapısında geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi görülmektedir.

Araştırmanın nicel verileri de öğrencilerin bu görüşleri destekler niteliktedir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımı sonrasında öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu yönde ve istatistikî olarak anlamlı bir değişiklik meydana gelmiştir.

S.3- Çoklu ortamda hazırlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki öğretmen-öğrenci rollerine yönelik düşünceleriniz nedir?

Soruya yönelik görüşler analiz edildiğinde çoklu ortamda sunulan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde öğretim elemanının pasif, öğrencilerin aktif bir rol aldığı, öğrenciye ve öğretmene daha rahat bir sınıf ortamı sağlandığı, öğrencilerin aktif rol almasının öğretmenlik hissi verdiği ve çoklu ortamda hazırlanan öğretim

materyalinin dersin uygulama sürecini kolaylaştırdığı görülmektedir. Bu duruma örnek olabilecek öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Bu sistemde öğrenci kendi çalışma yapar. Bütün sorularına hazırlanan bu programla cevap bulabilir. Tamamen kendisi aktiftir.” (Ö2)

“Çoklu ortamda öğretmen öğrenciyi aktif hale getirmiştir ve çok olumlu bir çalışmadır. Öğrenciler kendi kapasitelerini bilip ona göre ilerlemektedirler.” (Ö13)

“Öğretmenin öğrenciyi kendi haline bırakması öğrenmeyi daha etkin hale getiriyor bence. Bire bir çoklu ortamdan alınan ve görüntülerle desteklenen bilgi daha çok verim sağlıyor.” (Ö16)

“Çoklu ortamda hazırlanmış derste öğretmen ve öğrenci doğrudan muhatap değil ve herkes kendi kendine çalışıyor. Bu yöntem öğrencilerin ders esnasında dağılmasını engelleyici bir faktördür.”(Ö22)

“Bu derste öğretmen kendimdim gibi hissettim ve bu şekilde dersimi işledim.” (Ö29)

“Öğretmen açısından çoklu ortamı oluşturana kadar zorlu bir süreç ama daha sonrasında öğretmenin işini kolaylaştırıyor. Öğrenci için de ders notlarına ulaşmayı kolaylaştırıyor.” (Ö32)

Çoklu ortamda hazırlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki öğretmen-öğrenci rollerine yönelik eleştiri öğretmen-öğrenci ilişkisinin azaldığı ve sınıf atmosferinden uzaklaşıldığı yönündedir. Bu duruma örnek olabilecek öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Roller biraz mesafeli gibi kaldı. Öğrenci-öğretmen ilişkisindeki espriler ve söylemlere pek yer verilmedi. Bu da dersin sıcaklığını ortadan kaldırdı.”(Ö15)

“Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin bittiğini ve her şeyin sanallaştığını düşünüyorum.”(Ö23)

S.4- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin çoklu ortamda sunulmasının dersin amaçlarının gerçekleşmesine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

Soruya yönelik görüşler analiz edildiğinde çoklu ortam araçlarıyla dersin içeriğine dair daha fazla ve farklı bilgiler sunulduğu, öğrenciyi doğrudan birinci elden kaynaklarla yüz yüze getirdiği, öğrencilerin motivasyonunu, öğrenme düzeylerini ve kalıcılığı artırmakta olduğu, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Bu duruma örnek olabilecek öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Belgelerle anlatılan bir tarih dersi daha kalıcı, tarafsız ve inandırıcı oluyor. Farklı düşünceler içine girmediği için dinlemek daha zevki. Bu sayede yorum yapmak, doğru-yanlış şeyleri ayırt etmek daha kolay oluyor.” (Ö3)

“Sözlü olarak anlatılacak konuların öğrencilere görsel olarak verilmesi öğrencinin konuları daha rahat anlamasını sağlar. Dersin amaçlarından sapılmayacağını düşünüyorum. Ancak gerektiği yerlerde öğretmenin araya girerek gerekli ve çoklu ortamda sunulmayan bilgileri öğrencilere aktarması gerekir.” (Ö4)

“Anlatılan konuları destekleyen nitelikteki görüntü, ses, video ve diğer materyaller öğrenmeyi kolay ve güçlü kıldı. Bu da kısa sürede çok ve kalıcı şeyler öğrenmemizi sağladı.” (Ö7)

“Katkısı olduğunu düşünüyorum. Hatta daha fazlasını gerçekleştirdiğini dahi düşünmekteyim. Belgeseller, röportajlar, fotoğraflarla olayların gerçekliğinin ortaya çıkması düşüncelerimizi çok değiştirdi.” (Ö18)

“Görsel olması unutmayı engelliyor, konu hatırlatıldığında o konunun videosunu anımsıyorum. Verimli bir çalışma olduğunu düşünüyorum.” (Ö20)

“Dersin bu şekilde işlenmesinin dersin amaçlarına katkı sağladığını düşünüyorum. En azından öğrencinin dersi iyi anlamasını ve dikkatini o yöne yönlendirmesini sağlıyor.” (Ö22)

“Dersin amaçlarına ulaşmış olduğumu düşünüyorum. Konular en ufak ayrıntısına kadar çoklu ortama yerleştirilmiş. Hepimiz için verimli olduğunu düşünüyorum.”(Ö28)

“Evet, bence oldu. Çünkü buraya gelene kadar hep düz anlatımlar, kalıp düşünceler ve ezbere yönelik eğitim gördük. Ama bu ortamda daha çok düşünmeye itildik. Bilmediğimiz birçok şeyi anladık. Daha geniş açıdan bakmayı öğrendik. Gördüğümüz belgelerle, fotoğraflarla günümüzü bağdaştırdık.”(Ö35)

S.5- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin çoklu ortamda hazırlanması derste karşılaşılan sorunların çözümüne nasıl bir katkı sağlayabilir?

Bu soruya yönelik görüşler analiz edildiğinde derse karşılaşılan sorunların çözümü konusunda da çoklu ortamın önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Çoklu ortamda hazırlanan ve bilgisayar ortamında sunulan öğretim materyaline sürekli erişim dersin istenildiği zaman işlenmesine olanak sağlamaktadır. Öğretim materyali belirli bir plan çerçevesinde uzun soluklu bir çalışmayla hazırlandığı için ders içeriğinin eksik sunulması ihtimali ortadan kalkmaktadır. Çoklu ortamda sunulan ders içeriği öğrencilerin derse ilgisini artırmakta, dersi daha eğlenceli hale getirmektedir. Çoklu ortam araçlarıyla hazırlanan ders içeriği öğrenmede kalıcılık sağlamaktadır. Derste kullanılan belgeler, birinci elden kaynaklar içeriğin daha gerçekçi hale gelmesini sağlamaktadır. Derse yönelik ilgi eksikliği giderilmektedir. Bu duruma örnek olabilecek öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğrenci merak ettiği fakat çekinip sormadığı sorulara tekrar cevaplar alabilir ve olayların sırası, gelişmesi görsel bir şekilde izlendiği için akılda daha çok kalır.”(Ö1)

“Öğretmenin anlatım sırasında atladığı ve unuttuğu yerleri bilgisayar ortamında derinlemesine görmek mümkün.”(Ö4)

“Çoklu ortamda yapılan ders ile daha fazla bilgi ve daha fazla akılda kalıcılık sağlanıyor.” (Ö11)

“Sınıfta işlerken hoca bir konuyu geçip giderken öğrenci anlamadığı bir konuyu çoklu ortamda tekrar tekrar kendisi işleyebilir.”(Ö17)

“Öğretmenin anlatım sırasında atladığı ve unuttuğu yerleri bilgisayar ortamında derinlemesine görmek mümkün.”(Ö19)

“Çoklu ortamda öğretimin dersin sıkıcılığını ortadan kaldırdığını söyleyebilirim. Zevkli bir ders işledik. Ben çok şey kazandığımı söyleyebilirim.”(Ö21)

“Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrencinin derse ilgisini artırmak güç oluyor. Sadece sözlü olarak dersin anlatılması dikkati yok ediyor. Çoklu ortam bu sorunları ortadan kaldırıyor ve öğrenme isteğini artırıyor.”(Ö24)

“Derste verilen kısa filmler, haritalar öğrencilere kaynak niteliğinde sunulmaktadır. Öğrencinin aklındaki sorulara belgelere gösterilerek açıklama getirilmiş olur. Böylece öğrencinin aklına takılan bir soru kalmamış olur.” (Ö27)

“Çoklu ortamda hazırlanan dersler esnasında karşılaşılan belgeler bilgi eksikliğini gidermektedir.”(Ö30)

“Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrencinin derse ilgisini artırmak güç oluyor. Sadece sözlü olarak dersin anlatılması dikkati yok ediyor. Çoklu ortam bu sorunları ortadan kaldırıyor ve öğrenme isteğini artırıyor.”(Ö32)

“Bence tarih dersinde en çok karşılaşılan problem ilgi eksikliğidir. Ama çoklu ortam öğrencinin bu problemini hemen hemen çözüyor diyebiliriz.”(Ö35)

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinde çoklu ortam kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin analizi çoklu ortamın kullanımının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretimine katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

5.1.1. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

- Deneysel ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı durumları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
- Deneysel grubunun uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Deneysel grubunun uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı durumları mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı durumları mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.2. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi gören grupların akademik başarı puanlarının deneysel öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı puanları

üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini çoklu ortamla ve geleneksel öğretim yöntemleriyle uygulamanın öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik başarı puanlarında uygulama öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubundaki çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir.

- Deney grubunun uygulama sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Deney grubunun uygulama sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı durumları mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı durumları mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.3. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Uygulama

Sonuçları

- Deney ve kontrol gruplarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan ön uygulama sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Deney grubunun uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Deney grubunun uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumları mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Kontrol grubunun uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumları mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.4. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Son Uygulama

Sonuçları

- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi gören grupların Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutum puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini çoklu ortamla ve geleneksel öğretim yöntemleriyle uygulamanın öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumları daha olumlu hâle getirmede farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Tutum puanlarında uygulama öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubundaki çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumlarını daha olumlu etkilediği belirlenmiştir.
- Deney grubunun uygulama sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Deney grubunun uygulama sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumları mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumları mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.5. Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Uygulama Sonuçları

- Deneysel ve kontrol gruplarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan ön uygulama sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Deneysel grubunun uygulama öncesinde bilgisayara yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Deneysel grubunun uygulama öncesinde bilgisayara yönelik tutumları mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Deneysel grubunda yer alan öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön uygulama puanları kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama öncesinde bilgisayara yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama öncesinde bilgisayara yönelik tutumları mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği ön uygulama puanları kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

5.1.6. Bilgisayar Tutum Ölçeği Son Uygulama Sonuçları

- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi gören grupların bilgisayara yönelik tutum puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin bilgisayara yönelik tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini çoklu ortamla ve geleneksel öğretim yöntemleriyle uygulamanın öğrencilerin bilgisayara yönelik tutum puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

- Deneş grubunun uygulama sonrasında bilgisayaraya yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Deneş grubunun uygulama sonrasında bilgisayaraya yönelik tutumları mezun oldukları liselele göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Deneş grubunda yer alan öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son uygulama puanları kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama sonrasında bilgisayaraya yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama sonrasında bilgisayaraya yönelik tutumları mezun oldukları liselele göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilgisayar tutum ölçeği son uygulama puanları kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

5.1.7. Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Ön Uygulama Sonuçları

- Deneş ve kontrol gruplarının çoklu ortama yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan ön uygulama sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Deneş grubunun uygulama öncesinde çoklu ortama yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Deneş grubunun uygulama öncesinde çoklu ortama yönelik tutumları mezun oldukları liselele göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Deneş grubunda yer alan öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön uygulama puanları kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama öncesinde çoklu ortama yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama öncesinde çoklu ortama yönelik tutumları mezun oldukları liselele göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği ön uygulama puanları kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

5.1.8. Çoklu Ortam Tutum Ölçeği Son Uygulama Sonuçları

- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi gören grupların çoklu ortama yönelik tutum puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin çoklu ortam tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini çoklu ortamla ve geleneksel öğretim yöntemleriyle uygulamanın öğrencilerin çoklu ortama yönelik tutum puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olmadığı göstermektedir.
- Deney grubunun uygulama sonrasında çoklu ortama yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Deney grubunun uygulama sonrasında çoklu ortama yönelik tutumları mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Deney grubunda yer alan öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son uygulama puanları kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama sonrasında çoklu ortama yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunun uygulama sonrasında çoklu ortama yönelik tutumları mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çoklu ortam tutum ölçeği son uygulama puanları kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

5.1.9. DeneY Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımına İlişkin Görüşleri

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğu, çoklu ortamda hazırlanan etkinlikler sayesinde daha iyi öğrendiklerini, öğrendiklerinin kalıcı olduğunu, derslerin monotonluktan kurtulduğunu, derslerin daha zevkli ve eğlenceli geçtiğini, bireylerin kendi tempolarına göre çalışabildiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler çoklu ortam uygulamaları sayesinde derse karşı ilgilerinin arttığını, ders kitabına bağımlılıklarının azaldığını, dersi eskiye göre daha kolay öğrendiklerini ifade etmektedirler.

Öğrencilerin ders kitabına bağlı kalarak işlenen geleneksel yönetime karşın görsel ve işitsel kaynakların kullanıldığı çoklu ortam uygulamalarını benimsedikleri görülmektedir. Öğrenciler çoklu ortam uygulamaları sayesinde tarihi olayları daha detaylı öğrenme ve tarihsel kişilikleri daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını belirtmektedirler. Çoklu ortam uygulamaları sayesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde verilen bilgilerin inandırıcılık düzeyine ilişkin de olumlu düşünceler geliştiği görülmektedir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde öğretim elemanının pasif, öğrencilerin aktif bir rol aldığı, öğrenciye ve öğretmene daha rahat bir sınıf ortamı sağlandığı, öğrencilerin aktif rol almasının öğretmenlik hissi verdiği ve çoklu ortamda hazırlanan öğretim materyalinin dersin uygulama sürecini kolaylaştırdığı görülmektedir. Çoklu ortam araçlarıyla dersin içeriğinin daha zengin bir şekilde sunulduğu, birinci elden kaynaklarla çalışma fırsatı verildiği, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir.

Çoklu ortamda hazırlanan ve bilgisayar ortamında sunulan öğretim materyaline sürekli erişim dersin istenildiği zaman işlenmesine olanak sağlamaktadır. Çoklu ortamda sunulan ders içeriği öğrencilerin derse ilgisini artırmakta, dersi daha eğlenceli hale getirmektedir. Çoklu ortam araçlarıyla hazırlanan ders içeriği öğrenmede kalıcılık sağlamaktadır. Derste kullanılan belgeler, birinci elden

kaynaklar içeriğın daha gerçekçi hale gelmesini sağlamaktadır. Derse yönelik ilgi eksikliği giderilmektedir.

Çoklu ortam uygulamalarına yönelik eleştirilerin çoğunluğu çoklu ortamlar dersi işleme sürecinde öğretmen öğrenci etkileşiminin yeterli olmadığı, sınıf ortamından uzaklaştığı ve sanal bir öğrenme ortamının oluştuğu yönündedir.

5.2.Öneriler

- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde öğretmen anlatısı ve ders kitabının hâkimiyetindeki geleneksel öğretim yöntemlerinin sıklıkla kullanılması yüksek öğretim öğrencilerinin derse karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olmaktadır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde farklı öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin kullanılması dersin öğretimine katkı sağlayacaktır.
- Yükseköğretim öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini uzmanlık alan derslerinin yanında bir angarya olarak görmelerinin önüne geçilmelidir.
- Yükseköğretim öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde birinci elden kaynaklarla çalışmaları sağlanabilir.
- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde sadece bilişsel alana yönelik uygulamalardan vazgeçilmeli, Türkiye Cumhuriyeti için hayati bir önem taşıyan bu derste duyuşsal alanın rolüne de önem verilmelidir.
- Okullarımızın kütüphanelerinde ve internet sayfalarında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi içeriğine yönelik bir arşiv oluşturulmalıdır. Bu arşivde yazılı kaynakların yanında, basılı görsel materyaller ve video görüntüleri de yer almalıdır.
- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde öğretmen merkezli sistemden öğrenci merkezli sisteme geçilmelidir.
- Yükseköğretim öğrencilerinin tarih dersine yönelik üst düzey düşünme becerilerine yönelik uygulamalara yer verilmelidir.

- Çoklu ortam araçlarının her birinin (metin, basılı görsel materyaller, video, animasyon) akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkileri ayrı ayrı araştırılmalıdır.
- Çoklu ortam araçlarının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi farklı değişkenleri de kullanarak araştırılmalıdır.
- Yükseköğretim kurumları arasında ortak bir çoklu ortam arşivi oluşturulmalıdır.
- Çoklu ortamda hazırlanan öğretim materyalleri yükseköğretimdeki tüm derslerde kullanılabilir.
- Yükseköğretim kurumları çoklu ortamda ders içeriği hazırlayabilecek proje ekipleri oluşturmalıdır. Bu ekiplere çoklu ortamda ders içeriği hazırlayabilecekleri teknik alt yapı inşa edilmeli, ders içerikleri İnternet ortamında tüm öğrencilerin hizmetine sunulabilir.
- Çoklu ortam ders içeriğinde yer alan öğrenme nesnelерinin işlevsel hâle getirilmesi ve öğrencilerin bu nesnelere yönelik görüşlerini ifade edebilecekleri etkileşimli çoklu ortam yazılımlarının hazırlanması sağlanabilir.
- Bireylerin kendi öğrenme hızlarına göre özgür bir şekilde çalışabileceği çoklu ortam öğrenme materyalleri tarih derslerinde kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

ACUN, İ. (2006). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Etkili Kullanımı. **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi**, Doğaner, Y. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s.151-157.

ACUN, İ. (2007). Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamaları. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Öztürk, C. (Ed.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

AK, S. A. (2001). **Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Fotoğrafı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

ACUN, R. (2004). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'nin İnternete Dayalı Öğretimi. **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Yöntem Arayışları**. Yediyıldız, B., Ertan, T.F., Üstün, K. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. s.128-141.

AKBULUT, D. A. (2005). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Hakkında. **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Saray, M., Tosun, H. (Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. s.19-24.

AKDAĞ, M., TOK, H. (2004). Geleneksel Öğretim ile Powerpoint Sunum Destekli Öğretimin Öğrenci Erişimine Etkisi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Malatya.

AKGÜN, S. (1990). Metod, **Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kolokyumu**. Elazığ: Fırat Havzası Araştırma Merkezi. s. 191-202.

AKGÜN, S. (2004). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinin Amaç ve Kapsamı, **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Yöntem Arayışları**. Yediyıldız, B., Ertan, T.F., Üstün, K. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. s. 13-58.

AKKOYUNLU, B. (1998). Eğitimde Teknolojik Gelişmeler, **Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler**. Özer, B. (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. s.1-12.

AKKOYUNLU, B., YILMAZ, M. (2005). Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 28. s.9-18.

AKPINAR, Y. (2004). Eğitim Teknolojisiyle İlgili Öğrenmeyi Etkileyebilecek Bazı Etmenlere Karşı Öğretmen Yaklaşımları. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. Volume 3. Issue 3. Article 15. <http://www.tojet.net/articles/3315.htm> adresinden 01.06.2008 tarihinde alınmıştır.

AKPINAR, Y. (2005). **Bilgisayar Destekli Eğitimde Uygulamalar**, Ankara: Anı Yayıncılık.

AKSOY, İ. (2003). **Yüksek Öğretim Kurumlarında İnkılâp Tarihi ve Öğretimi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AKSOY, İ. (2006). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının Yükseköğretimde Öğretimi, **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi**. Doğaner, Y. (Ed.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s.63-71.

ALDAĞ, H. (2005). Öğrenme ve Öğretmede Paivio'nun İkili Kodlama Kuramı. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. C.14. S. 2. s.29-48.

ALDAĞ, H., SEZGİN, E. (2003). Çok Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Model. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. C. 11. S.11. s.121-135.

ALESSI, S. M., TROLLIP, S. R. (2001). **Multimedia for Learning Methods and Development**. Allyn ve Bacon. Massachusetts.

ALGAN, E. (1999). **Fotoğraf Okuma ve Görüntü Çözümlemesine Giriş**. Eskişehir: Çözüm İletişim Yayınları.

ALKAN, Ş. (2002). **İlköğretimde Çoklu Ortam Uygulamaları Kullanarak Öğretme Metotları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ALKAN, C., KURT M. (2007). **Özel Öğretim Yöntemleri Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

ALTINIŞIK, S. (2001). **Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ALTINIŞIK, S., ORHAN, F. (2002). Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. S. 23. s.41-49.

ALTUĞ, H. (1985). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Etkin Eğitim Sorunları. **I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri**, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Basımevi. s.2-12.

ANDERSON, I. G. (2000). Developing Multimedia Courseware For Teaching History: A UK Perspective. **The Journal for Multimedia History**. Volume 3. http://www.albany.edu/jmmh/vol3/creating_cdroms/creating_cdroms.html adresinden 28.07.2008 tarihinde alınmıştır.

ANTONIETTI, A., GIORGETTI, M. (2006). Teachers Beliefs About Learning From Multimedia. **Computers in Human Behavior**. 22. p.267-282

ARSLAN, A. (2005). İnkılâp Tarihi Derslerinde Başarı Nasıl Sağlanabilir? **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Saray, M., Tosun, H. (Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. s.65-71.

ASLAN, E. (1998). Devrim Tarihi Ders Kitapları. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. Özbaran, S. (Haz.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. s.305-321.

ASLANAPA, O. (1997). **1933 Yılında İstanbul Üniversitesi'nde Başlayan İlk İnkılâp Tarihi Ders Notları**. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

ATA, B. (2002). Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı. **Türk Yurdu**. S.175. s.80-86.

ATA, B. (2005). Tarih Pedagojisine Uygun Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Nasıl Olmalıdır? **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorular ve Çözüm Önerileri**. Saray, M., Tosun, H. (Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. s.73-85.

ATA, B. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Taslak Programının Geliştirilmesinde Karşılaşılan Sorunlar. **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi**. Doğaner, Y. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s.121-129.

AYBARS, E. (1990). Durum Tespiti. **Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kolokiyumu**. Elazığ: Fırat Havzası Araştırma Merkezi. s.173-182.

AYBARS, E. (1992). İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ortaöğretim Gençliğine Nasıl Daha İyi Öğretilebilir? **Ortaöğretim Kurumlarında İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi ve Sorunları**. Adem, M., Karakütük, K. (Haz.). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. s.201-227.

AYBARS, E. (1998). Türk Devrim Tarihi Dersleri Üniversitelerde Nasıl Verilmelidir? **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. Özbaran, S. (Haz.) İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. s. 295-305.

AYBARS, E. (2004). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinin Amaç ve Kapsamı, **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Yöntem Arayışları**. Yediyıldız, B., Ertan, T.F., Üstün, K. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. s.13-58.

BAL, A. (2005). **Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Sistem Düşüncesi ve Simülasyona Dayalı Öğretimi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BERBEROĞLU, G., ÇALIKOĞLU, G. (1991). Türkçe Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Yapı Geçerliliği. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. C.24. S.2. s.841-845.

BILLERA, R. (1999). **The Effect Of Multimedia Instruction On Achievement Of College History Students**. Ph.D. Thesis. Florida International University.

BOZKURT, G. (2004). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinin Toplumsal, Hukuki ve Ekonomik Boyutu. **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Yöntem Arayışları**. Yediyıldız, B., Ertan, T.F., Üstün, K. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. s.68-76.

BURKE, P. (2003). **Tarihin Görgü Tanıkları**. Çev. Zeynep Yelçe. İstanbul: Kitap Yayınevi.

BÜLBÜL, H.İ. (1999). Öğretim Amaçlı Bilgisayar Yazılımlarında Ekran Tasarımı. **Millî Eğitim**, S. 144. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/bulbul.htm> adresinden 30.08.2008 tarihinde alınmıştır.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **DeneySEL Desenler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK Ş. (2007). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK Ş., KILIÇ, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri,** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CHAROEN, O.V. (2002). **The Effects Of An Interactive Computerized Multimedia Tutorial On Knowledge Gain In Modular Fixturing Design Concepts.** Ph. D.Thesis. University of Northern Iowa.

COOPER, H. (1996). History 5-11. Bourdillon, H. (Ed.), **Teaching History.** London: Routledge. p.76-86.

CRANNY, A. (2005). **Multimedia Texts and Contexts.** London: Sage Publications.

ÇELİK, E. (2007). **Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Bilgisayar Destekli Animasyon Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÇİZGEN, E. (1999). **Türkiye’de Fotoğraf.** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

DANACIOĞLU, E. (2001). **Geçmişin İzleri.** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

DEDEAL, M. N. (2003). **İletişim Tasarımı ve Çoklu Ortam.** İstanbul: Pusula Yayıncılık.

DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2005). **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar.** Ankara: Anı Yayıncılık.

DEMİREL, A. (2006). **Sanat Eğitiminde Bilgisayar ve Çoklu Ortam Uygulamaları.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DERYAKULU, D. (1998). Çokluortamlar. **Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler.** Özer, B. (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. s.67-86.

DEVECİ, H. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. Volume 4. Issue 3. Article 21. <http://www.tojet.net/articles/4321.htm> adresinden 18.09.2008 tarihinde alınmıştır.

DİLEK, D. (2001). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DİLEK, D. (2005). İlk ve Orta Öğretimde Atatürk İlke ve İnkılapları Nasıl Öğretilmeli? **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Saray, M., Tosun, H. (Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. s. 87-90.

DİLEK, D., DİLEK, A. (2005). Tarih Öğretiminde Ders Materyali Olarak Nutuk. **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Saray, M., Tosun, H. (Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. s. 91-96.

DOĞANER, Y. (2005). Yüksek Öğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Yeni Yaklaşımlar-Hacettepe Üniversitesi Örneği. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. C.21. S. 62. s.589-611.

DOĞANER, Y. (2005). Yüksek Öğretimde Atatürk İlke ve İnkılaplarının Öğretimiyle İlgili Düşünceler. **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Saray, M., Tosun, H. (Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. s.281-286.

DOHMEN, G. (1994). Çoklu Ortamlarda Öğrenme, Çev. Nuray Parlak Yılmaz, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. C. 27. S.2. s.609-614.

DOOLITTLE, P. E. (2008). Multimedia Learning: Empirical Results and Practical Applications. <http://edpsychserver.ed.vt.edu/workshops/edtech2002/pdf/multimedia.pdf> adresinden 10.04.2008 tarihinde alınmıştır.

DÖNMEZ, C., YAZICI, K. (2008). **T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

DURUALP, E. (2006). **İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DURSUN, Ö.Ö. (2007). Ders Yazılımlarının Tasarımı, Değerlendirme Yaklaşımları ve Seçimi, **Bilgisayar I-II Temel Bilgisayar Becerileri**. Güneş A. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.503-544.

DUTKE, S., RINCK, M. (2006). Multimedia Learning: Working Memory and The Learning Of Word And Picture Diagrams. **Learning and Instruction**. 16. p.526-537.

EMİROĞLU, G. (2006). İlköğretim Düzeyinde İnkılâp Tarihi Ders Konularının Öğretimi: Metot ve Etkinlikler. **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi**. Doğaner, Y. (Ed.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s.97-120.

ERDAŞ, S. (2006). Atatürk'ten Günümüze Türk İnkılâp Tarihi Derslerine Genel Bir Bakış. **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi**. Doğaner, Y. (Ed.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s.9-21.

ERGÜVEN, M. (2002). Fotoğraf: Gizemli Kayıt. **Sanat Dünyamız**. S. 84. s.181-187.

BEHAR, B. E. (1992). **İktidar ve Tarih**. İstanbul: Afa Yayınları.

ERTAN, T. F. (2004). Genel Değerlendirme. **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Yöntem Arayışları**. Yediyıldız, B., Ertan, T.F., Üstün, K. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. s.163-181.

FAROQHI, S. (1999). **Osmanlı Tarihi Nasıl İncelenir?** Çev. Zeynep Altok. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

FINES, J. (1996). Evidence The Basis Of The Disciplin? **Teaching History**. Bourdillon, H. (Ed.). London: Routledge. p.122-125.

FORCIER, R.C., DESCY, D.E. (2005). **The Computer As An Educational Tool: Productivity And Problem Solving**. Englewood Cliffs, N.J.: Merrill/Prentice Hall.

GÖYÜNÇ, N. (1977). Türkiye’de Tarih Eğitimi. **Felsefe Kurumu Seminerleri**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi. s.386-387.

GÜLTEKİN, K. (2006). **Çoklu Ortamın Bilgisayar Programlama Başarısı Üzerine Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

HALİS, İ. (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

HANİOĞLU, Ş. (1985). Atatürk İlkeleri Anabilim Dalı: Kavramlar, Kaynaklar ve Metodoloji Sorunları. **I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri**, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Basımevi. s. 40-45.

HATİPOĞLU, M. (2004). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinin Amaç ve Kapsamı, **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Yöntem Arayışları**. Yediyıldız, B., Ertan, T.F., Üstün, K. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. s. 13-58.

HEINZELMANN, T. (2004). Osmanlı Karikatüründe Balkan Sorunu 1908-1914. Çev. Türkis Noyan. İstanbul: Kitap Yayınevi.

HIZAL, A. (1983). **Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler: Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım**. Ankara: Sevinç Matbaası.

HUART, J., KOLSKI, C., SAGAR, M. (2004) Evaluation of Multimedia Applications Using Inspection Methods: The Cognitive Walkthrough Case. **Interacting With Computers**. Volume 16. p.183-215.

IOANNOU, A., BROWN, S.W., GEHLBACH, H., BOYER, M.A., SOLOMON, A. N., JANIK, L., MANEGGIA, D. (2007). Incorporating Multimedia in Social Studies Instruction: Does it Improve Students' Performance, Interest, and Instructional Effectiveness Attitude? Montgomerie C., Seale, J. (Eds.). **Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications**. p.3930-3935.

İPCİOĞLU, M. (2004). **Bilgisayar Destekli Tarih Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İŞMAN, A. (2003). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. İstanbul: Değişim Yayınları.

İZGİ, Ö. (1985). Türk İnkılâp Tarihi Derslerinin Metod ve Kaynaklar Açısından İncelenmesi, İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı: Kapsam, Metodoloji ve Yaklaşımlar, **I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri**, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Basımevi. s.18-23.

KABAPINAR, Y. (1998). Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. Özbaran, S. (Haz.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. s.221-236.

KABLAN, Z. (2008). Bilişsel Yük Kuramına Dayanan Öğretim Araştırmaları. http://zkablan.blogcu.com/bilissel-yuk-kuramina-dayanan-ogretim-arastirmalari_3249716.html adresinden 09.08.2008 tarihinde alınmıştır.

KAHN, D. (2008). How Effective is Multimedia in Online Training? <http://www.e-learningguru.com/wpapers/multimedia.pdf> adresinden 13.05.2008 tarihinde alınmıştır.

KALAYCIOĞLU, E. (1985). Bir Siyasal Değer ve Tutum Aktarma Süreci Olarak Atatürk İlkelerinin Öğretimi ve Üniversite, İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı: Kapsam, Metodoloji ve Yaklaşımlar. **I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri**, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Basımevi. s. 29-39.

KARABAĞ, G. (2002). Postmodernizm ve Tarih Öğretimi. **TürkYurdu**. S.175. s.61-67.

KARABEKTAŞ, M. (2004). Teknoloji Dersleri İçin Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Malatya.

KARADENİZ, Ş. (2006). Öğretim Amaçlı Hiper Metin, Hiper Ortam ve Çoklu Ortamlar İçin Tasarım İpuçları. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C. 3. S.2. s.12-33.

KARADENİZ, Ş. (2008). Bilişsel Esnekliğe Dayalı Hiper Metin Uygulaması: Sanal Bilgisayar Hastanesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 6 (1). s.135-152.

KAYALI, K. (1988). Türk İnkılâp Tarihi Öğretiminin Yeniden Şekillenmesi Üzerine. **Tarih ve Toplum**. S. 56. s.111-120.

KAYMAZ, N. (1977). Türkiye’de Tarih Eğitimi. **Felsefe Kurumu Seminerleri**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi. s.333-334.

KERT, S.B., TEKDAL, M. (2004). Literatürdeki Tasarım İlkelerine Uygun Olarak Hazırlanmış Multimedya Ders Yazılımının Lise Düzeyi Fizik Öğretiminde Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı** 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Malatya.

KILIÇ, E. (2006). **Çoklu Ortamlara Dayalı Öğretimde Paralel Tasarım ve Görev Zorluğunun Üniversite Öğrencilerinin Başarılarına ve Bilişsel Yüklenmelerine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KILINÇKAYA, D. (2005). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Derslerinin Daha Etkin Verilebilmesi Amacıyla Yapılması Gerekenlere İlişkin Düşünceler. **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Saray, M., Tosun, H. (Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. s.59-64.

KIILI, K. (2006). Towards a Participatory Multimedia Learning Model. **Education Information Technology**. Number.11. p. 21–32.

KOLOĞLU, O. (1992). **Basımımızda Resim ve Fotoğrafın Başlaması**. İstanbul: Engin Yayınları.

KÖSTÜKLÜ, N. (1991). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'nin Meseleleri Üzerine Bazı Düşünceler, **ATA Dergisi Ayrı Basım**, S.1. Konya: Selçuk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi. s.35-42.

KÖSTÜKLÜ, N. (2001). **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi**. Konya: Günay Ofset.

KÖSTÜKLÜ, N. (2005). İlk ve Ortaöğretimde Atatürk İlke ve İnkılâpları ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Nasıl Öğretilmeli? **İlk ve Orta Öğretimde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Saray, M., Tosun, H. (Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. s.43-50.

KUL, İ. (1995). **2000'li Yılların İletişim Teknolojisi ve Multimedya**. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

KURAT, Y. T. (1985). Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılâp Tarihi Öğretimi. **I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri**. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Basımevi. s.55-61.

KUZU, A. (2007). Bilgisayar Destekli Öğretimde Kullanılan Yaygın Formatlar. **Bilgisayar I-II Temel Bilgisayar Becerileri**. Güneş A. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.469-502.

KÜMBETOĞLU, B. (2005). **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**. İstanbul: Bağlam Yayınları.

KYVIG, D., MARTY, M. A. (2000). **Yanıbaşımızdaki Tarih**. Çev. Nalan Özsoy. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

LEVSTIK, L. S., BARTON, K. C. (1997). **Doing History**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

MAYER, R. E. (2001). **Multimedia Learning**. New York: Cambridge University Press.

MAYER, R.E. (2003). The Promise of Multimedia Learning: Using The Same Instructional Design Methods Across Different Media, **Learning and Instruction**. (13). p.125–139.

MAYER, R.E., MORENO, R. (2002). Aids To Computer-Based Multimedia Learning. **Learning and Instruction**. (12), p.107–119.

MAYER, R.E., MORENO, R. (2008). A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles, <http://www.unm.edu/~moreno/PDFS/chi.pdf> adresinden 12.04.2008 tarihinde alınmıştır.

McGOWAN, T., GUZZETTI, B. (2008). Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi. Çev. Ahmet Doğanay. http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay_01.pdf adresinden 05.12.2008 tarihinde alınmıştır.

METİN, C. (2006). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının Ortaöğretimde Öğretimi: Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi**. Doğaner, Y. (Ed.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. 45-56.

MORENO, R., VALDEZ, A. (2005). Cognitive Load and Learning Effects of Having Students Organize Pictures and Words in Multimedia Environments: The Role of Student Interactivity and Feedback. **Educational Technology Research & Development**. Volume 53. Issue 3. p.35-45.

MORETT, L., CLEGG, B.A., BLALOCK, L.D., MONG, H.M. (2008). Applying Multimedia Learning Theory To Map Learning And Driving Navigation. **Transportation Research Part F**. (In Press). <http://people.ucsc.edu/~lmorett/Morett%20et%20al%202008.pdf> adresinden 02.11.2008 tarihinde alınmıştır.

MUMCU, A. (1985). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Yapılan Yanlışlıklar. **I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri**. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Basımevi. 45-54.

NAJJAR, L.J. (1995) Does Multimedia Information Help People Learn? School of Psychology and Graphics, Visualization, and Usability Laboratory. <http://www.cc.gatech.edu/gvu/reports/TechReports95.html> adresinden 15.10.2008 tarihinde alınmıştır.

NAJJAR, L.J. (1996). Multimedia Information And Learning. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**. (5). p.129-150.

NUMANOĞLU, M. (1993). Eğitimde Yeni Teknolojiler ve Çoklu Ortam. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. C.26. S.1. s.219-226.

OKAY, C. (2004). **Dönemin Mizah Dergilerin Millî Mücadele Karikatürleri**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

ORAL, M. (1996). **Toplumsal Belgeci Fotoğraf ve Fikret Otyam Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

OZANKAYA, Ö. (1978). **Türk Devrimi ve Yüksek Öğrenim Gençliği**. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

ÖKE, M. K. (1985). Atatürk İlkeleri Anabilim Dalı: Kavramlar, Kaynaklar ve Metodoloji Sorunları. **I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri**. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Basımevi, s. 13-17.

ÖZALP, O. (2000). İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Öğretimi. **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

ÖZBARAN, S. (1992). Yakın Dönemler Tarihi Öğretimi ve Devrim Tarihi. **Ortaöğretim Kurumlarında İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi ve Sorunları**. Adem, M., Karakütük, K. (Haz.). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. s. 31-57.

ÖZTAŞ, S. (2006). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının Öğretiminde Filmlerin Kullanımı. **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi**. Doğaner, Y. (Ed.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s.131-150.

ÖZTÜRK, C., OTLUOĞLU, R. (2003). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÖZTÜRK, C. (2005). İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi. **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Saray, M., Tosun, H. (Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. s.51-57.

ÖZTÜRK, C., İNAN, N.U. (2008). İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılabilecek Bazı Bilgisayar Yazılımlarının Değerlendirilmesi. [http:// www.sosyalbilgiler.gazi.edu.tr/article11.pdf](http://www.sosyalbilgiler.gazi.edu.tr/article11.pdf) adresinden 16.12.2008 tarihinde alınmıştır.

PAMUK, Ş. (2004). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinin Amaç ve Kapsamı, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Yöntem Arayışları, Yediyıldız, B., Ertan, T.F., Üstün, K. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. s. 13-58.

PAYKOÇ, F. (1991). **Tarih Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

PAYKOÇ, F. (1998). Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. Özbaran, S. (Haz.), İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. s.341-348.

PRYOR, C.R., BITTER, G.G. (2008). Using Multimedia to Teach Inservice Teachers: Impacts On Learning, Application And Retention. **Computers in Human Behavior**. (24). p.2668–2681.

RAMSDEN, J. (1996). Teaching And Learning Through The Visual Media. **History in Higher Education**. BOOTH, A., HYLAND, P. (Eds.). Oxford: Blackwell Publishers. p.191-207.

RUZZO, P.W. (2000). **Teaching History Through The Computer Primary Source Documents: A Hands-On Approach To The Historian's Craft Of Historical Inquiry**. Master Thesis. California State University.

SAFRAN, M. (2004). Eğitim Bilimi Açısından Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretimi. **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Yöntem Arayışları**. Yediyıldız, B., Ertan, T.F., Üstün, K. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. s. 111-127.

SAFRAN, M. (2006). İnkılâp Tarihi Öğretimine Yaklaşım Sorunları. **Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler**. Ankara: Gazi Kitabevi. s.99-111.

SAFRAN, M., KÖKSAL, H. (1998). Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C.18. S.1. s.71-86.

SAĞIROĞLU, Z. (2002). **Yapıcı Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Ünitelerine Uygulanması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SARIKAYA, B. (2006). **Çoklu Ortam Kullanılarak Okul Öncesi ve İlköğretim I.Kademe Öğrencileri İçin “Renk Bilgisi” Konulu Eğitim CD’sinin Hazırlanması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SEMERCİ, A. (1999). **Öğretim Amaçlı Bir Çoklu Ortam Yazılımı Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SEVER, S. (2002). **Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortama Dayalı Bir Model Önerisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SEZGİN, M.E. (2002). **İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretimindeki Akademik Başarıya, Öğrenme Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SEZGİN, E., KÖYMEN, Ü. (2002). İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. S. 4.

SIMKINS, M., COLE, K., TAVALIN, F., MEANS, B. (2002). **Increasing Student Learning Through Multimedia Projects**. ASCD Publications. Alexandria. USA.

SINGH, V. K. (2003). Does Multimedia Really Improve Learning Effectiveness? **Asia Pacific Conference On Education Re-Envisioning Education: Innovation and Diversity**. June 2–4. National Institute of Education Nanyang Technological University, Singapore. http://edt.ite.edu.sg/ite_conf/int_conf/pdf/et02.pdf adresinden 13.12.2008 tarihinde alınmıştır.

SORDEN, S.D. (2005). A Cognitive Approach to Instructional Design For Multimedia Learning. **Informing Science Journal**. Volume 8. p.263–279.

STRADLING, R. (2003). **20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli**. Çev. Ayfer Ünal. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

SÜDOR, S. (2006). **Anadolu Medeniyetleri Müzesinin İnteraktif CD Yoluyla İlköğretim Altıncı Kademe Öğrencilerine Tanıtılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SWAN, K.O. (2004). **Examining The Use Of Technology In Supporting Historical Thinking Practices In Three American History Classrooms**. Ph.D. Thesis. University of Virginia.

ŞAHİN, T.Y. (2000). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamların Etkililiği, **Eğitim Araştırmaları**. 1(1). s.68-73.

ŞEN, İ. (2003). **Asiden Gaziye Karikatürlerde Atatürk 1919–1938**. İstanbul: Sarnıç Yayınları.

ŞİMŞEK, N., KARADENİZ, Ş. (2001). Bilişçi Öğrenme Kuramları. **Gelişim ve Öğrenme**. Ataman, A. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. s.303-320.

ŞİMŞEK, N. (2002). **Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TABBERS, H. K., MARTENS, R., MERRIËNBOER, J. (2000). Multimedia Instructions and Cognitive Load Theory: Split-Attention and Modality Effects. **AECT 2000**. Long Beach. California.

TABBERS, H. K. (2002). **The Modality Of Text In Multimedia Instructions Refining The Design Guidelines**. Educational Technology Expertise Centre Open University Of The Netherlands, Heerlen.

TANDOĞAN, M. (1998). Öğretmen ve Teknoloji. **Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler**. Özer, B. (Ed.). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. s.15-29.

TANÖR, B., TOPRAK, Z., BERKTAY, H. (1997). **İnkılâp Tarihi Dersleri Nasıl Okutulmalı?** İstanbul: Sarmal Yayınevi.

TANYERİ, T. (2007). Bilgisayar Destekli Öğretim İle İlgili Temel Kavramlar, Öğeleri, Kuramsal Temelleri ve Uygulama Yöntemleri. **Bilgisayar I-II Temel Bilgisayar Becerileri**. Güneş A. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.441-468.

TAŞÇI, G. (2006). **Biyoloji Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Öğrenme Başarısına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

TAVŞANCIL, E. (2006). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

T.C. Mili Eğitim Bakanlığı. (1981). **Tebliğler Dergisi**. C. 44. S. 2087.

TEKGÖZ, M.(2005). **İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Edebiyat Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TEKELİ, İ. (1998). **Tarih Bilinci ve Gençlik**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TENFELDE, K. (2001). Tarihsel Belge Olarak Fotoğraf. **Toplumsal Tarih**. S. 90.

TOTH, K.T. (2002). **Teacher Motivation And The Us Of Computer-Based Interactive Multimedia**. Ph.D. Thesis. University of Tennessee.

TSAMASIROS, K.V. (1998). **Using Interactive Multimedia Software To Improve Cognition Of Complex Imagery In Adolescents**. Ph.D. Thesis. Columbia University.

TURAN, R., SAFRAN, M., HAYTA, N., ŞAHİN, M., ÇAKMAK, M.A., DÖNMEZ, C. (2004). **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi**. Ankara: Gazi Kitabevi.

TURAN, Ş. (1990). Meseleler. **Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kolokyumu**, Elazığ: Fırat Havzası Araştırma Merkezi, s. 183-190.

TUTAYSALGIR, H. (2006). **Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Materyalinin Öğrenci Tutum ve Performanslarına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

UM, E., SONG, H., PLASS, J. (2007). The Effect of Positive Emotions on Multimedia Learning. Montgomerie, C., Seale, J. (Eds.), **Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007**. Chesapeake, VA: AACE. p. 4176-4185.

UŞUN, S. (2000). **Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara Pegem A Yayıncılık.

ÜÇYİĞİT, E. (1992). İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Ortaöğretim Programlarındaki Yeri ve Niteliği. **Ortaöğretim Kurumlarında İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi ve Sorunları**. Adem, M., Karakütük, K. (Haz.). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. s.3-14.

VAUGHAN, T. (2004). **Multimedia: Making It Work**. McGraw-Hill Technology Education.

VIRILIO, P. (2002). Fotofiniş. Çev. Kemal Atakay. **Sanat Dünyamız**, S. 84. s.195-202.

WAYANTI, R. (1997). **Interactive Multimedia Instruction For Teaching Western Animation**. Ph.D Thesis. Ohio State University.

WESTELINCK, K.D., VALCKE, M., CRAENE, B.D., KIRSCHNER, P. (2005). Multimedia Learning in Social Sciences: Limitations of External Graphical Representations, **Computers in Human Behavior**. (21). p.555–573.

YALIN, H.İ. (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YAŞAR, Ş., GÜLTEKİN, M. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Öztürk, C. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

YAVUZ, Ü. (1992). İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ortaöğretim Gençliğine Nasıl Daha İyi Öğretilebilir? **Ortaöğretim Kurumlarında İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi ve Sorunları**. Adem, M., Karakütük, K. (Haz.). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. s.227-234.

YEKTA, M. (2004). **Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış Web Tabanlı Uzaktan Mesleki Teknik Eğitimin Geleneksel Mesleki Teknik Eğitime Göre Öğrenci Başarısına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YENİAD, M. (2006). **WEB Tabanlı Bir Portal Yazılımı Geliştirme**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2000). **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ, M. (2005). İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde İnkılâp Tarihi Dersleri Amaç, İçerik, Yöntem ve Değerlendirme Boyutu. **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorular ve Çözüm Önerileri.** Saray, M. ve Tosun, H. (Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. s.25-42.

YILMAZ, M. (2006). **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi.** Doğaner, Y. (Ed.). Ankara:Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s.3-6.

YURDAKUL, İ. (2004). Eğitim Ortamında Etkileşimli Çokluortam Cd-Rom'larının Değerlendirilmesi, **The Turkish Online Journal of Educational Technology.** Volume 3. Issue 4. Article 13. <http://www.tojet.net/articles/3413.doc> adresinden 13.09.2008 tarihinde alınmıştır.

EKLER

Ek-1 Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Testi

SORULAR

S.1-Aşağıdakilerden hangisi İstanbul Hükümeti'nin ve işgalci güçlerin desteğiyle çıkan ayaklanmalardan **değildir**?

- A) Ali Batı ayaklanması
- B) Ahmet Anzavur ayaklanması
- C) Demirci Mehmet Efe ayaklanması
- D) Milli Aşireti ayaklanması
- E) Cemil Çeto ayaklanması

S.2-Aşağıdakilerden hangisi İtilaf Devletlerinin Doğu Anadolu'daki işgal girişimlerine ve Ermenilerin faaliyetlerine karşı mücadele etmiştir?

- A) Millî Kongre Cemiyeti
- B) Trakya-Paşaeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti
- C) Redd-i İlhak Cemiyeti
- D) Vilayat-ı Şarkiyye Müdafaa-i Hukuk-ı Milliye Cemiyeti
- E) Trabzon Muhafaza-i Hukuk-ı Milliye Cemiyeti

S.3-Aşağıdaki şehirlerden hangileri düzenli ordunun müdahalesine gerek kalmadan kendi çabasıyla işgalden kurtulmuştur?

- A) İzmir-İstanbul
- B) Adana-Uşak
- C) Kars-Eskişehir
- D) Antep-Bursa
- E) Maraş-Urfa

S.4- I. BMM'deki muhaliflerin "*Ordu nereye gidiyor, millet nereye götürülüyor? Bu gidişin elbette bir sorumlusu vardır, o nerededir? Onu göremiyoruz. Bugünkü acıklı halin, feci durumun hakiki sorumlusunu ordunun başında görmek isterdik.*" sözlerini söylemelerine neden olan olay aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kütahya-Eskişehir Muharebeleri
- B) İstanbul'un işgali
- C) İzmir'in işgali
- D) I. İnönü Savaşı
- E) Gediz Taarruzu

S.5-Büyük Taarruz'un **en önemli** sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İzmir'deki Yunan işgali sona ermiştir.
- B) TBMM'ye olan güven artmıştır.
- C) Mudanya Ateşkes Antlaşması'nın imzalanmasına zemin hazırlanmıştır.
- D) İtilaf Devletlerinin Yunanistan'a olan güveni sarsılmıştır.
- E) Anadolu'nun Türk yurdu olarak kalacağı ispatlanmıştır.

S.6-Antep'teki Fransız işgali aşağıdakilerden hangisiyle sona ermiştir?

- A) Kuva-yı Milliye'nin direnişiyle
- B) Düzenli ordunun Antep'te Fransızları mağlup etmesiyle
- C) Ankara İtilâfnâmesiyle
- D) Londra Konferansıyla
- E) Sevr Antlaşması'nın imzalanmasıyla

S.7-Lozan Konferansı'nda Türk heyeti aşağıdakilerden hangisinde antlaşmanın tarafı olan diğer devletlere taviz **vermemiştir**?

- A) Irak Sınırı
- B) Kapitülasyonlar
- C) Boğazlar
- D) Osmanlı Devleti'nin borçlarının ödenmesi
- E) Ege Adaları

S.8-Aşağıdakilerden hangisi II. İnönü Savaşı'nın sonuçları arasında **gösterilemez**?

- A) İtalya, Antalya bölgesindeki birliklerini çekti.
- B) Fransızlar Ankara hükümeti ile ilişkiler kurmak için uygun zaman ve zemin aramaya başladı.
- C) Millet TBMM'ye ve orduya olan güveni daha da arttı.
- D) Sovyetler Birliği ile Moskova Antlaşması imzalandı.
- E) İngilizlerin Yunanlılara olan güveni sarsılmaya başladı.

S.9-Mustafa Kemal'in 24 Nisan 1920'de Meclise verdiği ve milletvekilleri tarafından kabul edilen önergede yer alan hususlardan hangisi TBMM'nin alacağı kararlarda bağımsız olduğunu **en açık** şekilde ortaya koymaktadır?

- A) Meclis, yasama ve yürütme yetkilerini bünyesinde toplamıştır.
- B) Hükümet kurmak gereklidir.
- C) Meclisin üstünde başka bir beşeri güç yoktur.
- D) Meclisten seçilecek Vekiller Heyeti hükümet işlerini yürütür, Meclis başkanı Vekiller Heyeti'nin de başkanıdır.
- E) Padişah ve halife baskılardan kurtulduktan sonra Meclisin yapacağı kanuna göre durumunu yeniden alır.

S.10- Mondros Ateşkes Antlaşması'na göre Anadolu'nun yer yer işgal edilmesi üzerine Türk halkı silahlı direnişe geçerek Kuva-yı Milliye hareketini başlatmıştır. Aşağıdakilerden hangisi Kuva-yı Milliye hareketinin oluşmasına temel teşkil eden nedenlerden biri **olamaz**?

- A) 15. Kolordu'nun Doğu Anadolu'da Ermenilere karşı mücadelesi
- B) Askeri birliklerin terhis edilmesi
- C) Osmanlı hükümetinin işgale kayıtsız kalması
- D) Azınlıkların bölücü çalışmaları
- E) İzmir'in işgal edilmesi

S.11-Aşağıdaki meselelerden hangisi Lozan Konferansı'nda çözüme **kavuşturulamamıştır**?

- A) Kapitülasyonlar
- B) Savaş tazminatı
- C) İstanbul'un durumu
- D) Türkiye-Irak sınırı
- E) Dış borçlar

S.12-Ermenilerin Kilikya üzerindeki hayallerinin yıkıldığı ve Ermenilere verilen Fransız desteğinin son bulduğu antlaşma aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kars Antlaşması
- B) Gümrü Antlaşması
- C) Ankara Antlaşması
- D) Moskova Antlaşması
- E) Sevr Antlaşması

S.13- I.BMM'de Halk Zümresi, Tesanüt, İstiklal, Islahat grupları adı altında farklı oluşumlar ortaya çıkmıştır. Bu oluşumlar aşağıdakilerden hangisiyle **açıklanamaz**?

- A) Siyasi partilerin olmamasıyla
- B) Farklı görüşlere sahip üyelerin bulunmasıyla
- C) Meclisin çeşitli siyasal ve toplumsal kesimlerden oluşmasıyla
- D) Misak-ı Milli'nin gerçekleştirilmeye çalışılmasıyla
- E) Meclis içi muhalefetin bulunmasıyla

S.14- İtilaf Devletleri Osmanlı Devleti'ne kabul ettirecekleri Sevr Antlaşması'na son şeklini aşağıdaki olayların hangisiyle vermişlerdir?

- A) San-Remo Konferansı
- B) Mondros Ateşkes Antlaşması
- C) Londra Konferansı
- D) Paris Barış Konferansı
- E) Lozan Konferansı

S.15-Aşağıdakilerden hangisi Mudanya Mütarekesi'nin hükümleri arasında **yer almamıştır**?

- A) Türk-Yunan silahlı mücadelesi duracaktır.
- B) Trakya'daki Yunan kuvvetleri, Meriç Nehri üzerinde Türk-Bulgar-Yunan sınırının kesiştiği noktadan, Ege Denizi'ne döküldüğü noktaya kadarki alanda bu nehrin batısına çekilecektir.
- C) Barış yapıncaya kadar karışıklıkların önlenmesi için bölgedeki önemli noktalar İtilaf Devletlerince kontrol altında tutulacaktır.
- D) Yunanlılar Doğu Trakya'yı 15 gün içerisinde boşaltacaklar, bölge İtilaf Devletleri aracılığıyla 30 gün içerisinde Türk yönetimine devredilecektir.
- E) Boğazların idaresi TBMM Hükümeti'ne devredilecektir.

S.16-Aşağıdakilerden hangisi TBMM Hükümeti'nin Londra Konferansı'na katılma nedenleri arasında **gösterilemez**?

- A) İstanbul Hükümetini yok saydığını göstermek
- B) Misak-ı Milli'yi tüm dünyaya duyurmak
- C) TBMM'nin barış taraftarı olduğunu ispatlamak
- D) Ulusal mücadelenin haklı nedenlere dayandığını duyurmak
- E) Anadolu hareketi aleyhindeki propagandaları önlemek

S.17- Mudanya Ateşkes Antlaşması'nda yer alan aşağıdaki maddelerden hangisi ile İtilaf devletleri Osmanlı Devleti'ni yok saymıştır?

- A) Türk ve Yunan kuvvetleri arasındaki çarpışmalar duracak.
- B) Doğu Trakya'daki Yunan kuvvetleri 15 gün içinde çekilecek.
- C) İstanbul ve çevresi TBMM Hükümetinin idaresine bırakılacak.
- D) Çanakkale ve çevresinde, Boğazlardan itibaren doğu ve batı kısmına 15 kilometreye kadar girilmeyecek.
- E) TBMM Doğu Trakya'da 8 bin jandarma bulundurabilecek.

S.18-Lozan Barış Antlaşması'nda yer alan maddelerden hangisi yeni Türk devletinin egemenlik hakkını kısıtlayıcı niteliktedir?

- A) Osmanlı borçlarının ödenmesi
- B) Nüfus Mübadelesi
- C) Ege adalarının Yunanistan'a verilmesi
- D) Boğazların yönetiminin uluslararası bir komisyona verilmesi
- E) Anadolu'da yaşayan herkesin Türk olduğunun kabul edilmesi

S.19-Aşağıdakilerden hangisinde kapitülasyonların kaldırıldığını kabul eden ülke ve antlaşma doğru olarak verilmiştir?

- A) İngiltere-Sevr Antlaşması
- B) Fransa-Mudanya Ateşkes Antlaşması
- C) Sovyetler Birliği-Moskova Antlaşması
- D) Gürcistan-Gümrü Antlaşması
- E) İtalya-Uşi Antlaşması

S.20-Aşağıdakilerden hangisi Mudanya Ateşkes Antlaşması'na **katılmamıştır**?

- A) İngiltere
- B) Sovyet Rusya
- C) Fransa
- D) İtalya
- E) TBMM

S.21-Aşağıdakilerden hangisi Sakarya Savaşı'nın sonuçlarından biridir?

- A) Sovyetler Birliği'nin Misak-ı Milli'yi kabul etmesi
- B) Yunanistan'ın saldırı gücünü yitirerek savunmaya geçmesi
- C) Londra Konferansı'nın toplanması
- D) TBMM'nin Mustafa Kemal'i başkomutan seçmesi
- E) Ulusal yükümlülüklerin açıklanması

S.22-Aşağıdakilerden hangisi I. İnönü Muharebesi'nin sonuçlarından **değildir**?

- A) Türk ulusunun TBMM'ye olan güveni artmıştır.
- B) Sovyetler Birliği ile Moskova Antlaşması imzalanmıştır.
- C) Londra Konferansı toplanmıştır.
- D) Ermenistan, Gürcistan ve Azerbaycan ile Kars Antlaşması imzalanmıştır.
- E) Batı Cephesinde ilk büyük zafer kazanılmıştır.

S.23- Aşağıdaki maddelerden hangisi Sevr Antlaşması'nda **ver almamıştır**?

- A) İstanbul Osmanlı Devleti'nin başkenti olarak kalacak fakat azınlıkların hakları gözetilmezse şehir Türklerin elinden alınacak.
- B) Boğazlar bir komisyon tarafından kontrol edilecek, savaş halinde bile bütün devletlerin gemilerine açık olacak.
- C) Mecburî askerlik hizmeti kaldırılacak, 50.000 kişilik bir ordu bulundurulacak.
- D) Kapitülasyonlardan bütün müttefik ülkelerin vatandaşları yararlanabilecek.
- E) Türkiye sınırları içinde yaşayan tüm azınlıklar Türk vatandaşı kabul edilecek.

S.24-Ermenilerin Sevr Antlaşması ile kendilerine verilen Türk topraklarından vazgeçmeleri aşağıdakilerden hangisiyle sağlanmıştır?

- A) Moskova Antlaşması
- B) Gümrü Antlaşması
- C) Ankara Antlaşması
- D) Mudanya Ateşkes Antlaşması
- E) Kars Antlaşması

S.25- I. BMM'de 115 memur-emekli, 51 subay, 11 öğretmen, 10 aşiret reisi, 8 tarikat şeyhi ve 6 gazeteci bulunmaktadır. Meclisteki bu dağılıma göre aşağıdaki bilgilerden hangisine **ulaşamaz**?

- I. İstanbul Hükümeti BMM'nin faaliyetlerini desteklemiştir.
 - II. Mecliste çeşitli mesleklerden milletvekilleri vardır.
 - III. Din adamları Millî Mücadele'yi desteklemektedir.
 - IV. BMM basın ve yayın yoluyla Türk milletini Millî Mücadele konusunda bilinçlendirmeye çalışmıştır.
 - V. Millî iradenin etkin hale gelmesine toplumun farklı kesimlerinden destek sağlanmıştır.
- A) I ve II
 - B) I ve III
 - C) I ve IV
 - D) II ve IV
 - E) III ve IV

S.26-Aşağıdakilerden hangisi İstanbul Hükümeti'nin TBMM'ye karşı gösterdiği tepkiler arasında **değildir**?

- A) Sevr Antlaşmasını imzalaması
- B) Dürrizâde Abdullah Efendi'ye bir fetva hazırlatması
- C) Kuva-yı İnzibatiye ordusunu kurması
- D) İtilaf Devletleriyle ortak hareket etmesi
- E) Ahmet Anzavur ayaklanmasını çıkarması

S.27-Aşağıdakilerden hangisi Paris Barış Konferansı'nda ortaya çıkan anlaşmazlıklardan **değildir**?

- A) St. Jean de Maurienne Antlaşmasıyla İtalya'ya vaat edilen İzmir ve civarının Yunanistan'a verilmesi
- B) Rusya'nın savaştan çekilmesi sonucu payına düşen toprakların durumu
- C) TBMM hükümetinin tanınması
- D) Wilson İlkelerinin yayınlanması
- E) I. Dünya Savaşı'nın mağluplarının sınırlarının milliyet esasına göre yeniden belirlenmesi

S.28-İtilaf Devletleri Londra Konferansı'na hem TBMM temsilcilerini hem de İstanbul Hükümeti temsilcilerini çağırarak iki taraf arasında çıkabilecek anlaşmazlıklardan yararlanmayı düşünmüşlerdir. İtilaf Devletleri'nin Lozan Konferansı öncesi yine aynı yöntemle başvurması üzerine TBMM'nin aldığı önlem aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Halifeliğin kaldırılması
- B) Saltanatın kaldırılması
- C) İstiklal Mahkemelerinin kurulması
- D) Başkomutanlık Kanunu'nun çıkarılması
- E) Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun çıkarılması

S.29-Aşağıdakilerden hangisi Büyük Millet Meclisi'nin kendisine karşı çıkan ayaklanmalara karşı aldığı önlemlerden **değildir**?

- A) Milleti birlik ve beraberliğe çağıran bir bildirin yayınlanması
- B) Hıyanet-i Vataniye Kanunu'nun çıkarılması
- C) İstiklal Mahkemelerinin kurulması
- D) İstanbul Hükümeti tarafından yayınlan fetvalara karşı Ankara Müftüsü Rıfat Börekçi'ye fetva hazırlattırılması
- E) Tekâlif-i Milliye Emirlerinin çıkarılması

S.30- Büyük Taarruz sonrası Başkomutan Mustafa Kemal İstanbul, Boğazlar ve Doğu Trakya'nın boşaltılması koşulu ile ateşkes önerisini kabul edeceğini İtilaf Devletlerine duyurmuştur. Mustafa Kemal'in bu tutumu aşağıdakilerden hangisinin kanıtıdır?

- A) Barış yanlısı görünmediğinin
- B) Sorunları sadece diplomatik yolla çözmeye çalışacağıının
- C) İstanbul Hükümeti ile uzlaşmaya yöneldiğinin
- D) Yunanlıların saldırısına karşı hazırlıklı olduğunun
- E) Misak-ı Millî'yi gerçekleştirmekte kararlı olduğunun

S.31-Yeni Türkiye Devleti'nin siyasi varlığını ilk tanıyan ülke aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sovyet Rusya
- B) Ermenistan
- C) Gürcistan
- D) Afganistan
- E) Fransa

S.32-Aşağıdakilerden hangisi TBMM ile Sovyet Rusya arasında imzalanan Moskova Antlaşması'nın maddelerinden **değildir**?

- A) Sovyet Rusya Misak-ı Milli'yi tanıyacaktır.
- B) Bir tarafın tanımadığı antlaşmayı diğer taraf da tanımayacaktır.
- C) Kars, Ardahan ve Batum Rusya'ya bırakılacaktır.
- D) Osmanlı Devleti ile Çarlık Rusya arasında imzalanmış olan antlaşmalar hükümsüzdür.
- E) Sovyet Rusya kapitülasyonların kaldırılmasını kabul etmektedir.

S.33- 22 Mart 1922'de İtilaf Devletlerinin Türk-Yunan savaşını sona erdirmek amacıyla ateşkes önerisinde bulunmalarında aşağıdakilerden hangisi etkili olmuştur?

- A) İtalyanların Anadolu'yu terk etmesi
- B) Sovyet Rusya'nın Moskova Antlaşmasını imzalaması
- C) Fransa'nın TBMM hükümeti ile Ankara Antlaşması'nı imzalaması
- D) I. İnönü Muharebesi'nin kazanılması
- E) Türk Ordusunun Büyük Taarruz hazırlığı

S.34-Mustafa Kemal'e göre İsmet Paşa kumandasındaki Türk ordunun sadece düşmanı değil aynı zamanda milletin makûs talihini de yendiği muharebe aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sakarya Meydan Muharebesi
- B) I. İnönü Muharebesi
- C) II. İnönü Muharebesi
- D) Kütahya-Eskişehir Muharebeleri
- E) Büyük Taarruz

S.35-Lozan Konferansına sadece Boğazlar konusundaki görüşmelerde katılan devletler aşağıdakilerden hangisinde birlikte verilmiştir?

- A) Yugoslavya-Romanya
- B) Bulgaristan-İtalya
- C) Sovyet Rusya-Bulgaristan
- D) Yunanistan-İngiltere
- E) Sovyetler Birliği-ABD

Ek-2 Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili öğretmen adayı, bu araştırma üniversitede öğrenim gören bireylerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Anket formuna adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın bilimsel bir nitelik taşıyabilmesi ve amacına ulaşması sizin vereceğiniz cevapların içtenliğiyle ilgilidir. **Lütfen tüm soruları cevaplandırınız.** Katkılarımızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bülent AKBABA

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Bölümünüz:

Mezun Olduğunuz Lise Türü:

Sıra No	İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi (AİİT) en sevdiğim dersler arasındadır.	0	0	0	0
2	AİİT ders saatinin arttırılmasını isterim.	0	0	0	0
3	AİİT dersinin içeriği ilgimi çekmez.	0	0	0	0
4	AİİT dersi beni huzursuz eder.	0	0	0	0
5	AİİT dersi ile ilgili kitapları okumaktan hoşlanmam.	0	0	0	0
6	AİİT dersi ile ilgili İnternet sayfalarını incelemekten hoşlanırım.	0	0	0	0
7	İnkılâp tarihi konuları ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	0	0	0	0
8	AİİT dersini çalışırken sıkılırım.	0	0	0	0
9	Yetkim olsa AİİT dersini programdan kaldırırım.	0	0	0	0
10	AİİT ders kitaplarını sıkıcı bulurum.	0	0	0	0
11	AİİT dersini anlamakta güçlük çekerim.	0	0	0	0
12	AİİT dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu olurum.	0	0	0	0
13	AİİT dersinin öğretmenlik mesleğimde katkısı olacağına inanıyorum.	0	0	0	0
14	AİİT dersinin günlük hayatımızda bir rolünün olmadığını düşünüyorum.	0	0	0	0
15	AİİT dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.	0	0	0	0
16	AİİT dersini sıkıcı bulurum.	0	0	0	0
17	AİİT dersinde düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	0	0	0	0
18	AİİT dersindeki etkinlikler araştırma isteğimi artırıyor.	0	0	0	0
19	AİİT dersi genel kültürümü zenginleştiriyor.	0	0	0	0
20	AİİT dersine sadece bu dersi geçmek için çalışırım.	0	0	0	0
21	AİİT ile ilgili araştırma yapmaktan hoşlanmam.	0	0	0	0
22	AİİT dersine sadece sınavlardan önce çalışırım.	0	0	0	0
23	AİİT dersinin işlenişinde etkin bir rol almak istemem.	0	0	0	0
24	AİİT dersi lüzumsuz bilgiler içermektedir.	0	0	0	0
25	AİİT dersinde bilişim teknolojilerinin kullanılmasını isterim.	0	0	0	0
26	AİİT konularının zevkli olduğunu düşünüyorum.	0	0	0	0
27	AİİT dersinde birinci elden kaynakların (belge, fotoğraf, karikatür, resim, video vb.) kullanılmasını isterim.	0	0	0	0
28	AİİT dersinde iyi notlar alırım.	0	0	0	0
29	AİİT dersinde kendimi rahat hissederim.	0	0	0	0
30	AİİT dersinin içeriği güncel olmadığı için hoşuma gitmez.	0	0	0	0
31	AİİT dersine çalışmanın teşvik edici bir yönünün olmadığını düşünürüm.	0	0	0	0
32	AİİT dersi eleştirel düşünme becerime katkı sağlar.	0	0	0	0
33	AİİT dersi tarihsel empati becerimi geliştirir.	0	0	0	0
34	AİİT dersi problem çözme becerime katkı sağlamaz.	0	0	0	0
35	AİİT dersi vatandaşlık eğitimime katkı sağlamaz.	0	0	0	0
36	AİİT dersinde öğrendiklerimi gelecekte kullanacağımı düşünmüyorum.	0	0	0	0
37	İnkılâp Tarihi öğretimi dünyayı daha iyi anlamama yardımcı olur.	0	0	0	0
38	AİİT dersi Avrupa Birliği ile ilgili düşüncelerimin şekillenmesinde belirleyicidir.	0	0	0	0
39	AİİT dersi ülkemizin geleceğine dair fikirlerimin oluşumunda etkilidir.	0	0	0	0
40	AİİT dersi ülke sorunlarını anlamama yardımcı olur.	0	0	0	0

Ek-3 Bilgisayar Tutum Ölçeği

Sevgili arkadaşım, bu araştırma üniversitede öğrenim gören bireylerin bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek için hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Anket formuna adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın bilimsel bir nitelik taşıyabilmesi ve amacına ulaşması sizin vereceğiniz cevapların içtenliğiyle ilgilidir. **Lütfen tüm soruları cevaplandırınız.** Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bülent AKBABA

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Bölümünüz:

Mezun Olduğunuz Lise Türü:

Sıra No	İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bilgisayar beni korkutmuyor.	0	0	0	0
2	Bilgisayar kullanma konusunda hiç iyi değilim.	0	0	0	0
3	Bilgisayarla çalışmayı isterim.	0	0	0	0
4	Bilgisayarı yaşamımda birçok biçimde kullanacağım.	0	0	0	0
5	Bilgisayarlarla çalışmak sınırimi bozabilir.	0	0	0	0
6	Yeni bir problemi bilgisayar kullanarak çözmeye çalışmam gerekse genel olarak bu konuda kendimi iyi hissederdim	0	0	0	0
7	Bilgisayarlarla problemleri çözmek çekici gelmiyor.	0	0	0	0
8	Bilgisayarlar hakkında bir şeyler öğrenmek zaman kaybıdır.	0	0	0	0
9	Başkaları bilgisayarlardan söz ettiğinde rahatsızlık duymuyorum.	0	0	0	0
10	İleri düzeyde bir bilgisayar çalışması yapacağımı sanmıyorum.	0	0	0	0
11	Bilgisayarlarla çalışmanın zevkli ve teşvik edici olduğunu düşünüyorum.	0	0	0	0
12	Bilgisayarlar hakkında bilgi edinmeye değer.	0	0	0	0
13	Bilgisayarlara karşı saldırgan ve düşmanca duygular besliyorum.	0	0	0	0
14	Bilgisayarlarla çalışabileceğime eminim.	0	0	0	0
15	Bilgisayar problemlerini çözmek beni cezbetmiyor.	0	0	0	0
16	Gelecekteki çalışmalarım için bilgisayarda ustalaşmam gerekecek.	0	0	0	0
17	Bilgisayar kursları almak için zahmete girmem.	0	0	0	0
18	Bilgisayar kullanmada iyi olabilecek tipte biri değilim.	0	0	0	0
19	Bir bilgisayar programında hemen çözemediğim bir sorun olduğunda cevabı bulana kadar vazgeçmem.	0	0	0	0
20	Günlük hayatımda bilgisayarları çok az kullanacağımı tahmin ediyorum.	0	0	0	0
21	Bilgisayarlar kendimi rahatsız hissetmeme neden oluyorlar.	0	0	0	0
22	Bir bilgisayar dili öğrenebileceğime eminim.	0	0	0	0
23	Bazı insanların nasıl olup da bilgisayarlarla bu kadar zaman geçirdiklerini ve bundan hoşlandıklarını anlamıyorum.	0	0	0	0
24	Hayatımda hiçbir zaman bilgisayar kullanacağımı zannetmiyorum.	0	0	0	0
25	Bilgisayar dersinde huzurlu olurum.	0	0	0	0
26	Bilgisayar kullanmak sanırım benim için çok zor olurdu.	0	0	0	0
27	Bilgisayarlarla çalışmaya bir kez başlayınca bırakmak benim için çok zor olurdu.	0	0	0	0
28	Bilgisayarlarla çalışmayı bilmek, iş bulma olasılıklarını arttıracak.	0	0	0	0
29	Bilgisayarlarla çalışmak konusunu düşündüğümde sıkılıyorum.	0	0	0	0
30	Bilgisayar dersinden iyi notlar alabilirim.	0	0	0	0
31	Bilgisayarlarla mümkün olduğunca çalışma yapacağım.	0	0	0	0
32	Bilgisayarlarla çözülebilecek her şeyi başka yollarla da aynı derecede iyi çözebilirim.	0	0	0	0
33	Bilgisayar kullanmam gerekse kendimi rahat hissedirim.	0	0	0	0
34	Bir bilgisayar dersini becerebileceğimi sanmıyorum.	0	0	0	0
35	Eğer bir bilgisayar dersinde bir problem çözülmeden bırakılırsa, sonradan üzerinde düşünmeye devam ederim.	0	0	0	0
36	Bilgisayar derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.	0	0	0	0
37	Bilgisayarlar beni huzursuz ediyor ve aklımı karıştırıyor.	0	0	0	0
38	Konu bilgisayarla çalışmak olduğunda kendime çok güvenirim.	0	0	0	0
39	Başkalarıyla bilgisayarlar konusunda konuşmaktan hoşlanmıyorum.	0	0	0	0
40	Bilgisayarlarla çalışmak yaşamım boyunca işimde benim için önemli olmayacak.	0	0	0	0

Ek-4 Çoklu Ortam Tutum Ölçeği

Sevgili öğretmen adayı, çoklu ortam genel olarak metin, basılı görsel materyaller, video ve animasyon içeren ve kullanıcı tarafından kontrol edilebilen sunumlar olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırma, eğitimde çoklu ortam kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek için hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Anket formuna adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın bilimsel bir nitelik taşıyabilmesi ve amacına ulaşması sizin vereceğiniz cevapların içtenliğiyle ilgilidir. **Lütfen tüm soruları cevaplandırınız.**

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bülent AKBABA

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Bölümünüz:

Mezun Olduğunuz Lise Türü:

Sıra No	İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
1	Çoklu ortam araçlarıyla çalışmak beni mutlu eder.	0	0	0	0
2	Çoklu ortam yazılımları bana hep karmaşık gelir.	0	0	0	0
3	Etkileşimli çoklu ortam araçlarıyla çalışmak özgüvenimi artırır.	0	0	0	0
4	Çoklu ortamda hazırlanan ders içerikleri beni araştırmaya teşvik eder.	0	0	0	0
5	Çoklu ortam ders içerikleri eleştirel düşünme becerimi geliştirir.	0	0	0	0
6	Çoklu ortamda hazırlanan ders içeriklerindeki görsel materyallerle çalışmak hoşuma gider.	0	0	0	0
7	Çoklu ortamda hazırlanan ders içerikleri problem çözme becerimi geliştirir.	0	0	0	0
8	Çoklu ortamda hazırlanan ders içeriğiyle çalışmak beni strese sokar.	0	0	0	0
9	Ders içeriklerinin çoklu ortamda hazırlanmasını isterim.	0	0	0	0
10	Çoklu ortamda hazırlanan ders içerikleriyle çalışırken ortaya çıkan teknik sorunlar beni rahatsız eder.	0	0	0	0
11	Çoklu ortam araçlarıyla ders çalışmak istemem.	0	0	0	0
12	Çoklu ortam araçlarıyla çalışmak beni rahatsız eder.	0	0	0	0
13	Çoklu ortam araçlarıyla çalışmak bana cazip gelmiyor.	0	0	0	0
14	Çoklu ortam araçlarıyla çalışmanın teşvik edici olduğunu düşünüyorum.	0	0	0	0
15	Çoklu ortam yazılımlarını kullanırken kendimi rahat hissedirim.	0	0	0	0
16	Çoklu ortam araçlarıyla ders çalıştığım da başarılı olurum.	0	0	0	0
17	Çoklu ortamda hazırlanan ders içerikleriyle çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	0	0	0	0
18	Çoklu ortam ders yazılımlarını kullanışlı bulmuyorum.	0	0	0	0
19	Çoklu ortamda hazırlanan ders içeriğindeki bilgileri daha çabuk unuturum.	0	0	0	0
20	Kendi tempomda çalışmama izin verildiğinde daha çok motive oluyorum.	0	0	0	0
21	Çoklu ortam ders yazılımlarını eğlenceli bulurum.	0	0	0	0
22	Çoklu ortam araçlarıyla kendi tempomda çalıştığım da daha iyi öğrenirim.	0	0	0	0
23	Bilgisayar ile olan etkileşim beni daha dikkatli olmaya sevk eder.	0	0	0	0
24	Çoklu ortamda hazırlanan ders içeriği öğrenme düzeyimi yükseltir.	0	0	0	0
25	Çoklu ortam araçlarının tüm derslerde kullanılmasının gerekliliğine inanıyorum.	0	0	0	0
26	Çoklu ortamda işlenen derslerde zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	0	0	0	0
27	Etkileşimli çoklu ortam öğrenme kapasiteme ve hızıma göre eğitim almama sağlar.	0	0	0	0
28	Çoklu ortam ders içerikleri ile çalışmak sorumluluk duygumu geliştirir.	0	0	0	0
29	Çoklu ortam araçları kullanarak ders çalışmayı zevkli bulurum.	0	0	0	0
30	Çoklu ortam yazılımlarını özgürce kullanabilmek hoşuma gider.	0	0	0	0

Ek-5 Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımına Yönelik Değerlendirme Formu

Bu araştırma, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde çoklu ortam kullanımının dersin içeriğine ve dersi alan bireylerin bu derse yönelik görüşlerine etkilerini belirlemeye yöneliktir. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Değerlendirme formuna adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın bilimsel bir nitelik taşıyabilmesi ve amacına ulaşması vereceğiniz cevapların içtenliğiyle ilgilidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bülent AKBABA

SORULAR

S.1-Çoklu ortamda hazırlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi ile geleneksel öğretim metotlarının (düz anlatım-soru cevap) kullanıldığı Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi arasında ne tür farklılıklar vardır?

S.2-Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde çoklu ortam araçlarının kullanılması derse yönelik düşüncelerinizde ne tür değişikliklere sebep oldu?

S.3-Çoklu ortamda hazırlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki öğretmen-öğrenci rollerine yönelik düşünceleriniz nelerdir?

S.4-Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin çoklu ortamda sunulmasının dersin amaçlarının gerçekleşmesine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Buna ilişkin düşüncelerinizi belirtiniz.

S.5-Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin çoklu ortamda hazırlanması derste karşılaşılan sorunların çözümüne nasıl bir katkı sağlayabilir?