



**UZAKTAN EĞİTİM KAPSAMINDA HAZIRLANAN TARİH DERSİ
ELEKTRONİK DERS İÇERİKLERİNİN TARİH ÖĞRETMENLERİ
VE ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ: EBA ÖRNEĞİ**

Erdoğan ERMAN

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Erdoğan

Soyadı : ERMAN

Bölümü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim
Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Uzaktan Eğitim Kapsamında Hazırlanan Tarih Dersi Elektronik Ders İçeriklerinin Tarih Öğretmenleri ve Ortaöğretim Öğrencileri Açısından Değerlendirilmesi: EBA Örneği

İngilizce Adı: The Evaluation of History Course Electronic Course Contents Prepared in The Scope of Distance Education In The Terms of History Teachers and High School Students: An Example of Education Information Technologies Network (EBA)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Erdoğan ERMAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Erdoğan ERMAN tarafından hazırlanan “Uzaktan Eğitim Kapsamında Hazırlanan Tarih Dersi Elektronik Ders İçeriklerinin Tarih Öğretmenleri ve Ortaöğretim Öğrencileri Açısından Değerlendirilmesi: Eba Örneği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Hasan IŞIK

Genel Türk Tarihi Anabilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK

Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Şenol ORAKCI

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 21/12/2020

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tezin hazırlanması sürecinde başından sonuna kadar her türlü konuda bana yardımcı olan, bilgisini ve birikimini bizlerle samimiyetle paylaşan ve bu anlamda fikirlerimin oluşmasında büyük katkısı olan ve kısa bir süre önce aramızdan ayrılan değerli danışmanım Dr.Öğretim Üyesi Muhammed Şahin'e Allah'tan rahmet diliyorum. Tez danışmanlığımı üstlenen ve her aşamada bana yardımcı olan Prof. Dr. Mehmet Ali Çakmak hocama teşekkür ediyorum. Benden yardımlarını esirgemeyerek ve özellikle tez konusu seçiminde katkı sunan kıymetli hocam Prof.Dr. Bahri Ata' ya teşekkür ederim. Tezimin hazırlanması sürecinde katkılarını esirgemeyen kıymetli jüri üyelerim Prof. Dr. Hüseyin Köksal, Prof.Dr. Hamza Keleş, Doç.Dr. Cemil Cahit Yeşilbursa, Doç.Dr. Hasan Işık ve Doç. Dr. Togay Birbudak hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Ayrıca, tezimi okuyarak değerli katkılarını sunan ve tezimin her aşamasında maddi ve manevi yardımlarını gördüğüm Dr. Öğretim Üyesi Şenol Orakcı'ya teşekkür ederim. Eğitim hayatım boyunca benden hiçbir şekilde desteklerini esirgemeyen eşim Mehtap Erman'a şükranlarımı sunarım.

Erdoğan ERMAN

Ankara, 2021

**UZAKTAN EĞİTİM KAPSAMINDA HAZIRLANAN TARİH DERSİ
ELEKTRONİK DERS İÇERİKLERİNİN TARİH ÖĞRETMENLERİ VE
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ: EBA ÖRNEĞİ**

Doktora Tezi

**Erdoğan ERMAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ocak, 2021

ÖZ

Bu araştırmada, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tarafından hazırlanan tarih dersi elektronik ders içeriklerinin öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada, araştırma modeli iki temel yapı doğrultusunda temellendirilmiştir. Bunlar, yapısal ve veri toplama biçimi araştırma modeli olarak açıklanmıştır. Araştırmanın yapısal modeli, tarama modeline dayalıyken veri cinsi açısından araştırma modeli ise karma yöntemle dayalıdır. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği”, “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeylerini belirlemeyi sağlayan “Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen nicel veriler istatistik programına aktarılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise “betimsel analiz” yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda tarih öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeylerinin cinsiyete, çalışılan okul türüne, mesleki deneyimlere, öğrenim durumuna ve EBA’yı kullanma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeylerinin

cinsiyete, sınıf düzeyine, EBA'yı kullanma sıklığına ve tablet veya bilgisayar kullanma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı bağlamında elde edilen öğretmen görüşlerine göre EBA'nın 9. sınıf tarih dersindeki öğrenme-öğretme ortamına etkileri açısından EBA içeriklerinin “9.sınıf tarih dersi kazanımlarıyla uyumlu olduğu”, “kazanımları desteklediği” ve “birden fazla duyu organına hitap ederek kazanımların gerçekleşmesini sağladığı” görülmektedir. Aynı şekilde, katılımcı öğretmenler; “EBA uygulamasının içerikle uyumlu olduğunu”, “içeriği zenginleştirdiği” ama “yüzeysel bilgi içerdiğini” ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler; “EBA uygulamasının konuları pekiştirme fırsatı sunduğunu”, “etkin katılım sağladığını”, “dersteki etkinlikleri desteklediğini”, “öğrenmeyi kolaylaştırdığını”, “öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiğini” ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri açısından bakıldığında ise benzer şekilde “EBA uygulamasının tarih dersinde kullanılmasının öğrencilerin daha kolay öğrenmesini”, “öğrendiklerini kalıcı hâle getirmelerini sağlamanın” yanında “öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini” ve “öğrencilere öğrenmeyi telafi etme imkânı sağladığı” ve son olarak “öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını artırdığı” yönündedir. Diğer taraftan katılımcı öğretmenler ve öğrenciler “içeriğin zengin olmadığını” ifade etmişlerdir. Aynı şekilde teknolojik altyapının güçlendirilmesi, daha fazla animasyon kullanılması, standart ders anlatımına çok fazla yer verilmemesi, ders videolarının daha kaliteli çekilmesi ve EBA ara yüzündeki tasarım karışıklığının giderilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu araştırmada, EBA'nın içeriğinin geliştirilerek zenginleştirilmesi, animasyon sayısının artırılması ve etkileşimli oyunlara yer verilerek EBA'nın arayüzünün kullanıcı dostu olarak düzenlenmesi, EBA'ya görsel-işitsel materyallerin kullanımına yönelik uzman kişilere hazırlanacak farklı yöntem ve teknikleri anlatan içerikler konulması sunulan öneriler arasındadır.

Anahtar Sözcükler: EBA, Tarih Dersi, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri.

Sayfa Adedi: xix+190

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK

**THE EVALUATION OF HISTORY COURSE ELECTRONIC COURSE CONTENTS
PREPARED IN THE SCOPE OF DISTANCE EDUCATION IN THE TERMS OF
HISTORY TEACHERS AND HIGH SCHOOL STUDENTS: AN EXAMPLE OF
EDUCATION INFORMATION TECHNOLOGIES NETWORK (EBA)**

Ph.D Thesis

**Erdoğan ERMAN
GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

January, 2021

ABSTRACT

In this research, it is aimed to evaluate the electronic course contents of history course prepared by Educational Informatics Network (EBA) in terms of teachers' and students' views. In this research, the research model was based on two basic structures. These were explained as a structural and data collection model. The structural model of the research was based on screening model, while the research model in terms of data type is based on the mixed method. In the study, "EBA Evaluation Scale for Teachers", "EBA Evaluation Scale for Students" and "semi-structured interview forms" developed by the researcher were used as data collection tools. In the research, quantitative data obtained from "EBA Evaluation Scale for Teachers" and "EBA Evaluation Scale for Students" which enable teachers and students to determine their level of evaluation about EBA were analyzed by means statistical program. The qualitative data collected in this research were analyzed by "descriptive analysis technique". As a result of the research, it was found that history teachers' evaluation levels about EBA did not show a significant difference according to gender, type of school, professional experience, education level and frequency of using EBA. Similarly, it was found that the students' evaluation levels

about EBA did not show any significant differences with regard to gender, class level, frequency of using EBA and frequency of using tablet or computer. According to the teachers' opinions obtained in the context of the qualitative part of the research, EBA application in terms of the effects of EBA on the learning-teaching environment in the 9th grade history course was "consistent with the 9th grade history course acquisitions", "supported acquisitions" and "achieved them by addressing more than one sensory organ". Similarly, the participant teachers stated that the "EBA application was compatible with the content", "enriched the content", but "contained superficial information". In addition, the teachers stated that the "EBA application offered the students to have the opportunity to consolidate the issues", "participate effectively" as well as "supporting the activities in the course", "facilitating learning", and "making the learning permanent". Similarly, according to students' views, "the use of EBA in history course allowed students to learn more easily", "learn what they have learned in a permanent way", as well as "enabling students to have fun", "compensate for learning" and "be active in the course". On the other hand, participant teachers and students stated that "the content was not rich". In the same way, they pointed out that "improvement of technological infrastructure", "increasing the number of animations", "lack of standard lecturing", "improving the quality of shooting videos" and "eliminating the confusion of EBA design" should be realized. The suggestions of this research were that specific improvements and arrangements regarding the design of EBA should be realized as well as the improvement and enrichment of EBA content, adding animations and interactive games within the site.

Key Words : EBA, History Course, student opinions, teacher opinions.

Page Number : xix+190

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Uzaktan Eğitim	6
2.1.1. Dünyada Uzaktan Eğitim.....	10
2.1.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim	12
2.1.3.Uzaktan Eğitimin Faydaları.....	15

2.2. Eğitim ve Teknoloji	15
2.2.1. Eğitim Teknolojisi	19
2.2.2. Öğretim Teknolojisi.....	21
2.3. Yurt Dışında Teknolojinin Eğitimde Kullanımı.....	22
2.4. Türkiye’de Eğitim Teknolojileri.....	27
2.4.1. Fatih Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi).....	30
2.4.2. Eğitim Bilişim Ağı (EBA).....	31
2.4.3. Eğitimde 5-E Modeli ve EBA Ders Modülü	32
2.4.4. EBA’nın İçeriği	33
2.4.5. Uzaktan Eğitim Modelinde EBA’nın Önemi	37
2.5. Tarih Eğitiminde Bilişim Teknolojileri ve Görsel Materyallerin Önemi	39
2.5.1. Tarih Eğitimi ve Araştırmalarında Bilgisayar ve Bilgisayar Oyunları Kullanımı..	40
2.5.2. Tarih Eğitiminde Akıllı Tahtaların Kullanımı.....	42
2.5.3. Tarih Eğitiminde İnternet Kullanımı	43
2.5.4. Tarih Eğitiminde Tablet Bilgisayarların Kullanımı.....	44
2.6. Tarih Öğretiminde Kullanılan Öğretim Materyalleri	46
2.6.1. Tarih Öğretiminde Görsel Materyallerin Önemi	47
2.6.2. Tarih Öğretiminde Kullanılan Görsel Materyaller	49
2.6.2.1. Haritalar	50
2.6.2.2. Tarihi Mekân (Alan) ve Sanal Müze Gezileri	50
2.6.2.3. Grafik-Tablo-Çizelge ve Şekiller	52
2.6.2.4. Filmler	53
2.6.2.4.1. Tarih Eğitiminde Filmlerin Avantaj ve Dezavantajları	53
2.6.2.4.2. Tarih Eğitiminde Filmlerin Kullanımında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	54
2.6.2.5. Karikatürler.....	55
2.6.2.6. Kronoloji ve Tarih Şeridi.....	57

2.6.2.7. Fotoğraf ve Temsilî Resimler	57
2.6.2.8. Animasyon.....	60
2.6.2.9. Gravür.....	61
2.6.2.10. Minyatür	61
2.7.Tarih Eğitiminde Bilişim Teknolojileri ve Görsel Materyaller Bakımından EBA	62
2.8. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	66
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	66
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	69
BÖLÜM III.....	72
YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırmanın Modeli	72
3.2. Çalışma Grubu.....	75
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grubu	75
3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grubu.....	77
3.3. Veri Toplama Araçları.....	78
3.3.1. Öğretmenler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi	78
3.3.2. Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi	85
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	91
3.4. Verilerin Analizi	91
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	92
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	93
BÖLÜM IV	95
BULGULAR VE YORUM.....	95
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum.....	95
4.1.1. Öğretmenlerin EBA'ya Yönelik Değerlendirme Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	95

4.1.2. Öğretmenlerin EBA'ya Yönelik Değerlendirmelerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	97
4.1.2.1. Cinsiyetin Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi	98
4.1.2.2. Okul Türünün Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test).....	98
4.1.2.3. Mesleki Deneyimin Tarih Öğretmenlerinin EBA'ya İlişkin Değerlendirmelerine Etkisi.....	99
4.1.2.4. Öğrenim Durumunun Tarih Öğretmenlerinin EBA'ya İlişkin Değerlendirmelerine Etkisi.....	100
4.1.2.5. EBA'yı Kullanma Sıklığının Tarih Öğretmenlerinin EBA'ya İlişkin Değerlendirmelerine Etkisi.....	101
4.1.3. Öğrencilerin EBA'ya Yönelik Değerlendirme Düzeyleri ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	102
4.1.4. Öğrencilerin EBA'ya Yönelik Değerlendirmelerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	103
4.1.4.1. Cinsiyetin Öğrencilerin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi	104
4.1.4.2. Sınıf Düzeyinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)	104
4.1.4.3. EBA'yı Kullanma Sıklığının Öğrencilerin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)	105
4.1.4.4. Tablet veya Bilgisayar Kullanma Düzeyinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)	105
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum	106
4.2.1. Öğretmenlerin EBA'nın İşlevselliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular	106
4.2.2. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Tarih Dersinin Kazanımlarının Gerçekleşmesine Yönelik Etkisine İlişkin Görüşleri.....	107
4.2.3. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersin İçerik Boyutuna Etkilerine İlişkin Görüşleri	109

4.2.4. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersin Öğrenme – Öğretme Sürecine Etkisine İlişkin Görüşleri.....	111
4.2.5. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersin Değerlendirme Boyutuna Etkisine İlişkin Görüşleri.....	112
4.2.6. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Kullanılması ile Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri ve Önerileri.....	114
4.2.7. Öğrencilerin EBA Uygulamasına İlişkin Görüşleri.....	115
4.2.8. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Tarih Öğretiminde Öğrenmeye Katkılarına İlişkin Görüşleri.....	116
4.2.9. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Tarih Öğretimindeki Duyuşsal Sonuçlarına İlişkin Görüşleri.....	118
4.2.10. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Tarih Öğretiminde Yetersiz Bulunan Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	119
4.2.11. EBA Uygulamasının Öğrencilerin Değerlendirme Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşleri	121
4.2.12. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Önerilerine Ait Görüşleri	121
BÖLÜM V.....	123
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	123
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	123
5.1.1. Nicel Sonuçlar ve Tartışma	123
5.1.1.1.Öğretmenlerin EBA’ya Yönelik Değerlendirme Düzeyleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma	123
5.1.1.2.Öğrencilerin EBA’ya Yönelik Değerlendirme Düzeyleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma	125
5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	126
5.2.1.1.Öğretmenlerin ve Öğrencilerin EBA’nın İşlevselliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	126

5.2. ÖNERİLER	129
KAYNAKÇA	132
EKLER	151
EK 1. Araştırmanın İzin Yazısı	152
EK 2. Görüşme Soruları (Öğretmenler için)	153
EK 3. Görüşme Soruları (Öğrenciler için).....	154
EK 4. Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği	155
EK 5. Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği	157
EK 6. EBA’ da Kullanılan Görsel Materyaller.....	159

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Görsel Araçlar	49
Tablo 2. İşitsel ve Teknoloji Destekli Araçlar	50
Tablo 3. EBA’da Bulunan 9. Sınıf Tarih Ders İçeriğine İlişkin Bilgiler	64
Tablo 4. EBA’da Bulunan 10. Sınıf Tarih Ders İçeriğine İlişkin Bilgiler	64
Tablo 5. EBA’da Bulunan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi İçeriğine İlişkin Bilgiler	65
Tablo 6. Araştırmada Elde Edilen Verilerin Özellikleri	74
Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları	75
Tablo 8. Öğretmenlerin Ankara İlçelerine Göre Dağılımları	76
Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları	76
Tablo 10. Öğrencilerin Ankara İlçelerine Göre Dağılımları	76
Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları	77
Tablo 12. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları	78
Tablo 13. Alt Boyutlar, Maddeleri ve Özellikleri	80
Tablo 14. EBA Değerlendirme Ölçeği’nin AFA ve Güvenirlik Analizi Sonuçları	81
Tablo 15. Öğretmenler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği’nde Yer Alan Maddelerin Anti-Image Korelasyon Değerleri	83
Tablo 16. Öğretmenler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği’nin Alt Boyutuna Ait “Cronbach Alpha” ve “Tukey Toplanabilirlik Testi” Sonuçları	84

Tablo 17. Öğretmenler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği'ne Ait DFA Sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri	85
Tablo 18. Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği'nin "AFA" ve Güvenirlilik Analizi.....	87
Tablo 19. Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Anti-Image Korelasyon Değerleri	89
Tablo 20. Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutuna Ait "Cronbach Alpha" ve "Tukey Toplanabilirlik Testi" Sonuçları	90
Tablo 21. Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği'ne Ait DFA Sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri.....	91
Tablo 22. "Öğretmenler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği"ne Ait Kolmogorov-Smirnov (KS) Normal Dağılım Testi Sonuçları	92
Tablo 23. "Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği'ne Ait "Kolmogorov-Smirnov (KS) Normal Dağılım Testi" Sonuçları	93
Tablo 24. Ölçeklerdeki Seçeneklere Göre Puan Aralıkları	93
Tablo 25. EBA'nın Faydaları	96
Tablo 26. EBA'nın Kullanımını Etkinleştirme.....	97
Tablo 27. Cinsiyetin Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Mann Whitney U Test)	98
Tablo 28. Okul Türünün Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test).....	99
Tablo 29. Mesleki Deneyimin Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test).....	100
Tablo 30. Öğrenim Durumunun Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test).....	101
Tablo 31. EBA'yı Kullanma Sıklığının Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test).....	102
Tablo 32. Öğrencilerin "Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği"ne Verdikleri Cevapların Dağılımı	103

Tablo 33. Cinsiyetin Öğrencilerin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Mann Whitney U Test)	104
Tablo 34. Sınıf Düzeyinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)	104
Tablo 35. EBA'yı Kullanma Sıklığının EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi	105
Tablo 36. Tablet veya Bilgisayar Kullanma Düzeyinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi	105
Tablo 37. Öğretmenlerin Görüşleri Çerçevesinde Oluşturulan EBA Uygulama Sürecine İlişkin Model	107
Tablo 38. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersin Kazanımlarını Gerçekleşmesine Yönelik Görüşleri	108
Tablo 39. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersin İçerik Boyutuna Etkilerine İlişkin Görüşleri	110
Tablo 40. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersteki Etkinliklere Katkısına İlişkin Görüşleri	111
Tablo 41. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersin Değerlendirme Boyutuna Etkisine İlişkin Görüşleri	113
Tablo 42. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Kullanılması ve Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri ve Önerileri	114
Tablo 43. Öğrencilerin Görüşleri Çerçevesinde Oluşturulan EBA Uygulama Sürecine İlişkin Model	116
Tablo 44. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Tarih Öğretiminde Öğrenmeye Katkılarına İlişkin Görüşleri	117
Tablo 45. EBA Uygulamasının Tarih Öğretiminde Duyuşsal Sonuçları	119
Tablo 46. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Tarih Öğretiminde Yetersiz Bulunan Yönlerine İlişkin Görüşleri	120
Tablo 47. EBA Uygulamasının Öğrencilerin Değerlendirme Becerilerine Katkısı	121
Tablo 48. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Önerileri	122

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği 'ne Ait Çizgi Grafiği.....105



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Bilişim Teknolojileri (BT)

Bilgi ve İletişim Teknolojileri(BİT)

Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)

Türk Dil Kurumu (TDK)

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK)

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Günümüzde teknoloji alanındaki değişimler ve gelişmeler, doğal olarak öğrenme-öğretme biçimlerini etkilemektedir. Bilgisayar teknolojisindeki gelişmelerin insan hayatında vazgeçilmez bir yer oluşturması öğretim materyallerinin hazırlanmasını da etkileyerek bu alanda yeni arayışların başlamasına sebep olmuştur. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte öğretim-öğrenme teknolojileri bir bilim dalı olarak yerini almaya başlamıştır. Bu bilim dalı hemem hemen her disiplinde kullanılmaktadır. Bu disiplinlerden birisini de tarih dersi oluşturmaktadır. Tarih eğitimi, geleneksel olarak öğretmen merkezli bir faaliyet olarak düşünülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerden öğretmenin verdiği dersi dinlemesi ve daha sonra ele alınan konuyla ilgili soruları cevaplayabilmesi beklenmiştir. Öğrenciler, çoğu zaman çeşitli tarihsel olguları ve süreçleri anlayamadıkları için kendilerine sunulan büyük miktardaki materyalleri ezberlemek için mücadele etmişlerdir. Bu anlayış tarzı onların öğrendikleri yeni bilgileri mevcut bilgi yapılarıyla bütünleştirmelerine engel olmuştur ve tarih dersi çoğu zaman öğrenciler tarafından anlamsız ve sıkıcı bulunmuştur (Taylor, 2000, s. 17). Bu nedenle tarih dersinin yeniden prestij kazanması son derece önemlidir. Tarih öğreniminde ve öğretiminde teknolojiyi kullanmak, öğrenciler arasında tarih bilimine olan ilgiyi ve motivasyonu canlandırmaya yardımcı olabilir.

Tarih eğitiminde teknoloji uygulamasının avantajları üzerine bilimsel tartışmalar sıklıkla yapılmıştır. Birçok araştırma projesi, tarih öğretme ve öğrenmede teknoloji kullanımının sayısız yararını analiz etmiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların çoğu, bilgisayar teknolojisinin tarih dersinde kullanılması ve birincil ve ikincil kaynaklara erişim üzerine yansımıştır. Zukas (2000, s. 68) teknolojinin öğrencilerin çalıştıkları materyali anlamalarına

ve değer vermelerine yardımcı olacağını, tarih ğrencilerinin günlük sorunlarını czmede ve karar vermede kullanabilecekleri eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirebilmek için ana amaçlarından birini yerine getireceğini ifade eder. Ayrıca ğrencilerin yeni bilgileri anlamlandırmaları gerektiğinden ve kendi deneyimleri ile bilgiyi inşa etmek zorunda olduklarından internetteki birincil ve ikincil kaynaklara erişimin son derece değerli olduğunu belirtir. Staley (2000, s. 2) ise tarihi anlamak için her yaştan öğrencilerin “tarih bilgisini” keşfetme ve yaratma sürecinde uzman tarihçilerin karşılaştığı şeylerin coğunu deneyimlemeleri gerektiğinin altını cizmektedir. Bu durum ise öğrencilerin ceşitli birincil ve ikincil kaynaklarla doğrudan temas etmelerini ve onları eleştirel olarak incelemeleri için eğitilmelerini gerektirir. Bilgisayarın ve internetin sınıfta kullanımı kesinlikle bu amaca ulaşmada yardımcı olabilir. Tarih ğretiminde teknolojiyi kullanmanın, öğrencilerin fikirleri ve bilgileri kendileri ile etkileşimli ve sosyal bağlamda yaratmalarının dinamik ve anlamlı bir süreçten geçmesine fırsat verdiğini savunmaktadır. Staley’e göre bu şekilde teknoloji, tarihsel meselelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir ve öğrenciler arasında tarihe olan ilgiyi arttırabilir.

Tarih dersinde teknolojik araçların yani ğretim teknolojisi ürünleri kullanılmasının amacı; tarih eğitiminde hedeflenen amaca ulaşıp bireyleri etkili ve verimli bir şekilde yetiştirmektir. Bu bağlamda Eğitim Bilişim Ağı (EBA) bu amacı gerçekleştirmek için tasarlanmıştır. Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) EBA Ders, EBA’nın sadece ğretmen ve öğrenciler için tasarlanmış özel bir modülüdür. Bu modüle sadece kullanıcı girişi yapılarak ulaşılabilir. EBA Ders, EBA’nın genel yapısından farklı olarak bir ders akışı için gerekli olan süreçlere uygun olarak hazırlanmış içerikleri sunmaktadır. EBA Ders’te sağlanan güvenli ve kullanımı kolay ortam, ğretmen ve öğrencilerin fikir, tartışma, oylama ve etkinlik paylaşabilmelerine ve bu paylaşımlar üzerinde yorumlar yapmasına imkân sağlar.

EBA içerik üretim sisteminde; ders materyali ekleme, interaktif etkinlik ve konu anlatımı ekleme, öğrenme adımları oluşturma, ders akışları oluşturma, farklı türde sorular oluşturma, sınav oluşturma faaliyetleri gerçekleştirilebilmektedir. Her derste olduğu gibi tarih dersinin ğretiminde de öğretmenler dersi yönlendiren kişiler olarak büyük bir role sahiptir. EBA’da tarih içerikleri hem ğretmen hem de öğrenciler açısından büyük bir bilgi hazinesi konumundadır. Fakat burada temel sorun büyük maddi kaynaklar harcanarak hazırlanan EBA içeriklerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından ne kadar bilindiği ve kullanıldığıdır.

Bu nedenle bu çalışma öğretmen ve öğrenci görüşlerinden hareket ederek EBA ile ilgili değerlendirmelere ulaşılması bakımından önem taşımaktadır. EBA–tarih dersi uygulama sürecinin değerlendirmesinin yapılması, bu süreçteki aksaklıkların ortaya konulmasını gerektirmektedir. Bu çalışma, görülen aksaklıkların nedenlerinin tespit edilmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu aksaklıkların giderilmesiyle tarih dersinin daha etkili yürütülebileceği ve EBA’da öğretmen ve öğrenci ilgisini çekecek yeni içeriklerin oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, EBA tarafından hazırlanan tarih dersi elektronik ders içeriklerinin öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1) Öğretmenlerin EBA’ya yönelik değerlendirme düzeyleri nasıldır?

- a) Tarih öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin değerlendirmeleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?**
- b) Tarih öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeyleri çalışılan okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?**
- c) Tarih öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeyleri mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**
- d) Tarih öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeyleri öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**
- e) Tarih öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeyleri EBA’yı kullanma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

2) Öğrencilerin EBA’ya yönelik değerlendirme düzeyleri nasıldır?

- a) Öğrencilerin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?**
- b) Öğrencilerin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?**
- c) Öğrencilerin EBA’ya ilişkin değerlendirmeleri EBA’yı kullanma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?**

- d) Öğrencilerin EBA'ya ilişkin değerlendirme düzeyleri tablet veya bilgisayar kullanma düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Tarih öğretmenlerinin EBA'nın işlevselliğine yönelik görüşleri nelerdir?
- 4) Öğrencilerin EBA'nın işlevselliğine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzün eğitim faaliyetlerinde beklentiler değişmiş, geleneksel, klasik eğitim metotları yetersiz kalmış ve teknolojik gelişmeler eğitim-öğretim alanında yeni uygulamaların yapılmasını gerekli kılmıştır. Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler eğitim alanındaki ihtiyaçların karşılanabilmesi için yeni eğitim yöntemlerinin ortaya çıkmasına öncülük etmiştir (Çakmak, Kuzu ve Özdemir, 2016, s. 119-120). Bu çerçevede, Türkiye'de bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu ile ilgili çalışmalar da hızla devam etmektedir. Özellikle FATİH projesi kapsamında, hemen hemen her sınıfa bir akıllı tahta, bir dizüstü bilgisayar ve renkli bir yazıcı verilerek bilişim teknolojileri kapsamında ve farklı dersler için oluşturulan e-içerikler EBA platformundan öğretmen ve öğrencilere sunulmaktadır. EBA'da yer alan derslerden birisi de tarih dersidir. EBA'da üretilen tarih dersi içerikleri, tarih yarışmaları, tarih atlasları ve çeşitli kültürel ürünler öğretim programı ve dersin uygulama sürecinde hedeflere ulaşmada belirleyici olduğu için bu çalışma mevcut durumu öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda sergilemesi bakımından önemlidir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen verilerin ilgili çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 1) Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenleri ile
- 2) Araştırma, örnekleme giren tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerin EBA'da yer alan tarih içeriklerine yönelik görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

- 1) Veri toplama araçlarının hazırlanması aşamasında başvuru uzman görüşleri yeterlidir.
- 2) Uzmanlar danışmanlığında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmanın amacına dönük olarak ölçülmek isteneni ölçmektedir.

1.6. Tanımlar

Eğitim Bilişim Ağı: Bilgi teknolojisi araçlarını kullanarak ve materyallerin verimli kullanılmasını destekleyerek teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamayı amaçlayan uygun, güvenilir ve doğru içerik sunmak için tasarlanan ve halâ geliştirilen çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur (EBA, 2019).

Tarih dersi: Tarih, geçmiş insan eyleminin bugünü nasıl etkilediğini ve geleceğimizi nasıl etkileyeceğini anlamamızı sağlayan ve bu etkileri değerlendirmemize izin veren zaman içinde toplumdaki değişimin ve gelişimin incelenmesine imkân veren derstir. Tarih eğitimi ise geçmişte meydana gelen olayları daha anlamlı öğrenebilmek amacıyla tarih öğrenmek isteyenlere; bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmayı hedeflemiş bir eğitim bilimi alanıdır (Demircioğlu, 2012, s. 11). Anlamlı öğrenme birbirinden çok kopuk olan geçmişe ait bilgileri ezberletmek değil olaylar, olgular, düşünceler ve kavramlar arasında mantıklı ilişkiler kurarak bunları tarih öğretiminde öğrencilere sunmaktır (Doğanay, 2016, s. 49).

Geçmişe dair öğrendiğimiz bilgiler bugünü daha iyi anlamayı ve gelecekte nelerle karşılaşacağımıza dair çıkarımlar yapabilmemizi sağlar. Tarih eğitimi sayesinde geçmişte yaşanmış çok çeşitli olayları ve insanların deneyimlerini öğrenerek aynı zamanda günümüzle ilgili çeşitli düşünme becerilerini kazanmak mümkündür. Bu açılardan bakıldığında her birey için gerekli ve faydalı olan tarih dersinin eğitim ortamlarında ciddiyetle öğretilmesi sürdürülmelidir (Safran, 2005, s. 16).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme etkinlik ve ilkesine dayalı, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirinden ayrı mekânlarda olduğu yani zaman ve mekân şartlarına bağıllığın ortadan kalktığı bir eğitim modelidir (Akarsu, 2017, s. 160). Eğitim kurumlarından ve kaynaklarından uzakta olanlara öğrenme ve eğitim fırsatları sağlanmasını hedefleyen uzaktan eğitim, 19. yüzyılın sonlarına doğru yazışmalı eğitim (correspondence education) olarak ortaya çıkmış; bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere dayalı olarak yaygınlığı ve etkinliği artarak disiplinler arası nitelik kazanmış bir çalışma alanıdır. Geçtiğimiz yüzyılın ortalarında radyo ve daha sonra televizyonla büyük ölçüde desteklenen uzaktan eğitim, 1980’lerden sonra bilgisayarla bütünleşmeye başlamış 21. yüzyılda ise mobil teknolojilerle “her zaman her yerde” (ubiquitous) eğitim olanaklı hâle gelmiştir. Yine başlangıçta yetişkinlere yönelik bir kariyer imkânı olarak görülürken günümüzde ilköğretimden lisansüstü eğitime, yüz yüze eğitim desteğinden bireysel öğrenmeye kadar birçok uzaktan eğitim modelinden söz etmek mümkündür (Özkul ve Aydın, 2013, s. 517).

Uzaktan eğitim, geleneksel eğitim kurumlarının bir uygulaması olarak başlamış olmakla birlikte; alan seçimi, eğitim sürecinde zaman ve mekân sınırlılıklarının olmaması gibi esneklikleri nedeniyle “açık üniversite” olarak adlandırılan yeni bir örgütsel modelin de ortaya çıkmasına yol açmıştır. İlk örneği 1969 yılında kurulup 1971’de eğitime başlayan İngiliz Açık Üniversitesi olan açık üniversite modeli, daha sonra birçok ülkede benimsenmiş; özellikle Asya ve Avrupa’da birçok açık üniversite açılmıştır. Günümüzde açık üniversitelerin sayısı 60’ı geçmiştir. Bu üniversitelerin büyük bir bölümü, Daniel’in (1996, s. 38) ’in tanımladığı gibi 100.000’in üzerinde öğrencisi olan mega-üniversitelerdir.

Açık ve uzaktan öğrenme, tüm dünyada ilgi çekmekte ve yaygınlaşmaktadır. Bu yaygınlaşmanın nedenleri, kurumsal nedenler ve ülke gereksinimleri biçiminde iki boyutta ele alınabilir. Kurumsal boyutta temel altı neden sıralanmaktadır (Cavanaugh, 2001, s. 175; Oblinger, 2000, s. 19). Bunlar;

- 1. Erişimi yaygınlaştırmak:** Açık ve uzaktan öğrenme aracılığıyla kurumlar hastalık, engelli olma, iş, aile, coğrafi uzaklık ve mali zorluklar gibi nedenlerle geleneksel eğitim kurumlarında öğrenim görme imkânı bulamayan bireylere eğitime erişim hakkı sağlamaktadır.
- 2. Öğrencilere esneklik sağlamak:** Kurumlardan bazıları öğrencilerinin bireysel ihtiyaç ve özelliklerine dayalı olarak onlara açık ve uzaktan öğrenme fırsatları sunmaktadır.
- 3. Maliyetleri düşürmek:** Açık ve uzaktan öğrenme hizmetlerinde faydalanan içerik farklı gruplara defalarca arz edilebilmektedir. Sonuç olarak bu durum, maliyetleri azaltarak kurumların kazanç elde etmelerini sağlamaktadır.
- 4. Farklı pazarlara ulaşmak:** Geçmişle kıyaslandığında eğitim alanında yaşanan rekabet daha fazla hissedildiğinden eğitim kurumları açık ve uzaktan öğrenme vasıtasıyla öğrenenlere yaşam boyu öğrenme imkânları sunarak farklı bölge ve ülkelerdeki öğrenenlere erişebilmektedir.
- 5. Yeni teknolojileri ve yöntemleri uyarlamak:** Eğitim kurumları açık ve uzaktan öğrenmeden faydalanarak yeni teknolojileri ve yöntemleri öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirme imkânı bulabilmektedir.

Muhtemelen uzaktan eğitimde zihinlerde en yaygın kabul gören “mesafe” kavramı, öğretmen ve öğrenciler arasındaki coğrafi uzaklığı ifade etmektedir ancak başka farklı görüşler, mesafenin zamansal veya zamanla ilgili olduğu ve mesafenin entelektüel olduğu yönündedir. Yıllar geçtikçe, uzaktan eğitimi tanımlamaya yönelik farklı girişimler olmuş ve buna yönelik olarak uzaktan eğitimin anahtar bileşen unsurları veya katkı faktörleri belirlenmiştir. Keegan (1986, s. 103) tarafından benimsenen yaklaşımda beş faktör şu şekilde açıklanmıştır.

- 1. Öğretmenin öğrenciden ayrılması:** Keegan, bu özelliğin uzaktan eğitimi yüz yüze öğrenmeden ayırdığını ve böylece mesafenin entelektüel bir mesafe değil coğrafi veya zamansal olduğunu ortaya çıkardığını öne sürmektedir.
- 2. Öğrenme materyalini planlayan, hazırlayan ve öğrenme materyalinin kullanıldığı sürece öğrencileri destekleyen bir eğitim kurumu veya kuruluşu:** Burada kendi kendine

öğretilen programlar ve tamamen bağımsız özel çalışma arasındaki ayrıma vurgu yapılmaktadır.

3. Öğrenme materyalinin sunumunu desteklemek için kitle iletişim araçlarının kullanılması. Bu tür kitle iletişim araçları, genellikle öğretmenin kişisel olarak öğrenme senaryosu içinde bir unsur olduğu uzaktan eğitimin bir parçasıdır. Bu tür ortamlar genellikle basılı, sesle kaydedilmiş materyalleri ve video ile kaydedilmiş materyalleri içerir.

4. Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim. Keegan, teknoloji kullanımının kendi başına geleneksel öğrenmeyi geliştirebileceğini, ancak yalnızca öğrenci ve öğretmen arasında iki yönlü iletişim olduğunda mesafeye dayalı ortama uzaktan eğitim denmesi gerektiğini önermektedir.

5. Öğrencinin öğrenme ortamında sunulan materyalle ağırlıklı olarak kişisel etkileşimi. Bu, bir uzaktan eğitim değişiminde grup etkileşimini engelleyici olarak görülmez, ancak öğrenme dengesinin büyük ölçüde bireysel etkileşim lehine olduğunu varsayar. Modern elektronik konferans olanaklarının daha yaygın ve daha erişilebilir hâle gelmesiyle bu denge değişme sürecinde olabilir.

Garrison ve Shale (1987, s. 7-8), daha kısa ama birbirinden çok farklı olmayan bir dizi tanımlayıcı unsur önermiştir. Bunlar;

1. Öğretmen ve öğrenci arasındaki öğrenme alışverişleri, mekânsal olarak birbirlerinin yanında olmadıkları yerde gerçekleşir. Bu, Garrison ve Shale tarafından, öğretmen ve öğrencinin birbirleriyle doğrudan temas halinde olmadıklarını ancak öğrenme materyali veya öğrenme ortamı aracılığıyla iletişim kurduklarını ifade ettiği şeklinde yorumlanmıştır.

2. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim iki yönlü olmalıdır. Bu, bazı yanıtların beklentisi veya gerekliliği ile öğrenenlere aktarılabilecek öğrenme materyalleri için fırsatlar olması gerektiğini gösterir. Garrison ve Shale, bu etkileşimin öğrenme durumunun gerekli bir unsuru olduğunu belirtmektedir.

3. İki yönlü iletişimin teşviki için teknoloji gereklidir. Bu, bilgisayar tabanlı uzaktan eğitim senaryolarının mevcut tanıtımının bir yansıması olsa da her zaman böyle olmamıştır.

Uzaktan eğitime ilişkin biraz daha geleneksel bir tanım ise Rumble tarafından yapılmıştır. Rumble (1989, s. 8) uzaktan eğitimin dört özelliğinden bahsetmiştir. Bunlar:

1. Bir eğitim senaryosunun temel özelliklerinde, yani öğretmen, öğrenciler, ders içeriği ve öğretme-öğrenme değişiminde hem öğretmenin hem de öğrencinin bir rolünün olduğu

dikkate alınmalıdır.

2. Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci arasında yüz yüze temasın hariç tutulmasına izin verebilecek veya vermeyebilecek bir fiziksel mesafe vardır.
3. Fiziksel ayrılık, öğretmen ve öğrencinin normalde mekânsal olarak farklı yerlerde olduğu ağırlıklı olarak fiziksel bir mesafeye dayanmaktadır.
4. Öğrenciye öğrenim kurumu tarafından öğrenme materyali, uygun öğrenme değerlendirmesi ve ilgili rehberlik sağlanır.

Elektronik iletişim teknolojisinin öğrenme senaryosunun sağlanmasına yardımcı olan kısmına yapılan vurguya rağmen bu tanımlardan çıkarılabilecek uzaktan eğitimin açık bir ortak zemin olduğu düşünülebilir. Bu nedenle özet bir tanım şu şekilde yapılabilir:

Uzaktan eğitim öğretmenler ve öğrenenler arasında iletişim kurmak ve sürdürmek için sistemlerin (elektronik veya başka türlü) sağlanmasının yanında, genellikle öğrencilerin öğretmenlerinden fiziksel olarak belli bir mesafede ayrıldığı bir durumu içerir. Ayrıca uzaktan eğitim; öğrenmeyi, değerlendirmeyi ve desteği teşvik etmek için öğretmen ve öğrenci arasında bir tür pedagojik değiş tokuştan faydalanır.

“Açık ve Uzaktan Öğrenme” (Open and Distance Learning) ise özellikle son yıllarda bu alanı tanımlamada en sık kullanılan kavramdır. Ancak alanı ve uygulamalarını ifade etmek amacıyla açıköğretim, uzaktan eğitim, uzaktan öğretim, e-öğrenme, İnternet tabanlı öğretim, İnternette eğitim, Web destekli öğretim, yaygın eğitim, esnek öğrenme, sanal eğitim gibi farklı kavramlara da sık rastlanmaktadır. Bu kavramlar arasında küçük farklar olmakla birlikte literatürde genellikle birbirleri yerine kullanılmaktadır.

Öte yandan “uzaktan eğitim”in, “açık öğrenme” ile bağlantılı kullanılması İngiliz Açık Üniversitesinin kazandığı başarıyla ilişkilendirilmekle birlikte açıklık kavramının daha geniş bir boyutta değerlendirilmesi gereği vurgulanmaktadır (De Vries, 1996; Peters 1988). Peters’a (1988, s. 96), göre “açıklık” aşağıdaki bileşenleri içermektedir.

- Eğitim almaya istekli bireylerin önündeki her türlü engelin kaldırılması ve öğrenme kaynaklarına erişimin sağlanması,
- Bireysel yeteneklerin bir ön sınırlandırma olmaksızın geliştirilebilme olanağı (örn. Açık müfredat),
- Öğrenmenin bürokratik bir organizasyonla çevrili (kimi zaman paralize edilmiş) olmayan bir ortamda, günlük yaşamın pratikleriyle iç içe gerçekleştirilmesi.

Açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin yaygın kabul gören çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Örneğin Keegan (1986, s. 92), açık ve uzaktan öğrenmeyi “öğrenen ve öğretenlerin genelde aynı mekânda olmadığı, kurumsal bir yapının altında yer alan, elektronik ortamların ve teknolojilerin iki yönlü iletişimi kurmak amacıyla kullanıldığı ve büyük ölçüde bireysel öğrenmenin gerçekleştiği öğrenme süreçleri” olarak tanımlanmıştır. Öte yandan UNESCO (2002, s. 17) açık ve uzaktan öğrenmeyi “eğitim ve yetiştirme imkânlarına erişimi açma (kolaylaştırma), öğrenenleri zaman ve mekân sınırlılıklarından kurtarma ve bireylere esnek öğrenme imkânları sunma üzerine odaklanan yaklaşımlar” şeklinde tanımlamıştır. Son yıllarda en sık kabul gören tanımı ise Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2006, s. 19) “öğrenenlerin birbirlerinden ayrı olduğu; öğrenenlerin, kaynakların ve öğretenlerin etkileşimli uzaktan iletişim teknolojileriyle bağ kurdukları; kurum tabanlı, yapılandırılmış (formal) eğitim olarak” yapmışlardır. Son olarak Özkul ve Aydın (2013, s. 513), Simonson ve diğerlerinin tanımından yola çıkarak açık ve uzaktan öğrenmeyi, “öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği öğrenme süreci” olarak ifade etmişlerdir.

2.1.1. Dünyada Uzaktan Eğitim

Mektupla öğretim şeklinde başlayan uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında 1940 yılından beri birçok ülkenin bu uygulamadan faydalandığı görülebilmektedir. Özellikle İngiltere’de eğitim sürecindeki zaman ve mekân sınırlılıklarının olmaması gibi esneklikler nedeniyle “açık üniversite” olarak adlandırılan yeni bir örgütsel modele adını veren bu uygulamanın ilk örneği 1969 yılında bu ülkede kurulmuş ve 1971’de eğitime başlamıştır. Açık üniversite modeli, daha sonra birçok ülkede benimsenmiştir. Günümüzde bazı Avrupa ülkelerinden Norveç, İspanya, Finlandiya, Danimarka, Almanya, Fransa ve Hollanda’daki uzaktan eğitim uygulamalarına kısaca aşağıda değinilmiştir.

Norveç’te uzaktan eğitim oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. “Uzaktan dil öğretimi” alanında yoğunlaşan, nitel ve nicel açıdan geniş bir yelpazede gerçekleştirilen bu çalışmalar, Norveç’in uzaktan öğretimdeki deneyimlerini geliştirmiş ve zenginleştirmiştir. 40 yıldan daha uzun bir süredir, Norveç Yayın Kuruluşu (Norwegian Broadcasting Corporation) ve yerel yönetimler kamuya yönelik İngilizce, Fransızca, Almanca ve İspanyolca dillerinin öğretimi için ortak çalışmalarını sürdürmektedir. Norveç’te tüm ders programları halka açık

olarak Norveç Yayın Kuruluşu tarafından yayınlanmaktadır. Bu kuruluşun hedef kitlesi öncelikle ortaokul diploması dengi sertifika almak için sınavlara giren yetişkinlerdir. Norveç'te yabancı dil öğretimini amaçlayan tüm “Uzaktan Öğretim” programları dinleme, konuşma, okuma ve yazma yetilerini geliştirmeye yönelik düzenlenmektedir. Basılı yayınlar, ses kasetleri ve telefonla iletişim ve benzeri yöntemlerle sürdürülmekte olan programlarla birlikte bazı pilot projelerde öğrencinin katılımını sağlamak için telefon ve interaktif televizyon kullanımı çalışmaları yapılmaktadır (Davies, Howell ve Petrie, 2010, s.44).

İspanya’da bir Uzaktan Öğretim Kurumu olarak çalışan U.N.E.D. (National University for Distance Education) üniversitesinde tarih, coğrafya, felsefe, eğitim, psikoloji, fen bilimleri, ve ekonomi alanlarında öğretim verilmektedir(www.distancelearningportal.com).

Finlandiya’da uzaktan eğitim oldukça geniş bir başlık altında hizmet vermektedir. Genel eğitim; psikoloji, hukuk, sosyal bilimler, iletişim bilimleri, yetişkin eğitimi, özel eğitim alanlarında faaliyetler yapmaktadır. Eğitimi biten öğrenciler master derecesi alabilmektedirler. Eğitim yöntemi olarak küçük gruplardan oluşan öğrenciler farklı çalışma merkezlerinde audio konferans, audio graphics, video konferans e-mail, internet yöntemleri aracılığıyla eğitilmektedirler. Ayrıca ana eğitim materyalleri olarak basılı yayınlar kullanılmaktadır. Bilgisayar destekli bir eğitim söz konusudur (www.distancelearningportal.com).

Danimarka’da uzaktan eğitim sistemini uygulayan değişik kurumlar vardır. Bu kurumlardan biri olan Jutland Açık Üniversitesi yetişkin eğitime yönelik eğitim yapmaktadır. Jutland’ın öğrencilerinin % 66’sı hemşirelik, öğretmenlik, kütüphanecilik gibi alanlarda yetkin eğitim almaktadırlar. Bu eğitime katılan öğrencilerden bir kısmının hedefi yeni iş olanakları elde etmekten çok, üniversite derecesi almaktır. Diğer bir bölümünün hedefi ise, niteliklerini arttırmak yoluyla kariyer edinmektir. Öğrencilerin % 80’si ise kişisel ilgi alanları nedeniyle bu eğitimi tercih etmektedirler (www.denmarkeducation.info/distance-education).

Almanya’da kamu tarafından ağırlıklı olarak yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları özellikle yabancıların Almancayı iyi öğrenebilmesine odaklanmıştır. Bunun yanı sıra Fern Üniversitesi Hagen tarafından hukuk, ekonomi, eğitim ve sosyal bilimler alanlarında da eğitim verilmektedir. Eğitimler basılı materyaller, ses kasetleri ve televizyon yayınlarından, bilgisayar destekli öğretim yazılımlarına ve internete kadar yaygınlaşmıştır. Ayrıca görme

özürlüler gibi engelleri bulunanlara da uzaktan eğitim uygulamaları ile yükseköğretim tamamlama şansı tanınmaktadır. Uzaktan öğretimi tercih eden nüfusun %80’den fazlası 25 yaş ve üstündedir. Almanya’da 4 kuruluş uzaktan eğitim hizmeti sunmaktadır. Kamu sektörünün Almanya’da gerçekleştirdiği açık öğretim programları eğitimini tamamlamak isteyen gençlere yönelik programlar, “Kültür ve Bilim”, “Alman Kültürü”, “Edebiyat ve İnsan Bilimleri” gibi alanlarla ilgilenen yetişkinlere kısa kurslar şeklinde verilmektedir. Yeterli düzeyde Almanca bilmeyen öğrencilere, bilimsel dil ve terminolojiye yönelik kurslar bu öğretim yöntemiyle sağlanmaktadır. “Uzaktan Öğretim” yöntemleriyle öğretmen yetiştirme konularında çalışmakta olan farklı üniversiteler; iktisadi ilimler, matematik, hukuk, sosyal bilimler, banka yönetimi konusunda uzaktan eğitim kursları düzenlemektedir (<https://www.germanyeducation.info/distance-education>).

Fransa’da uzaktan öğretim yöntemleriyle ağırlıklı olarak öğretmen eğitimi yapılmaktadır. Ayrıca verilen eğitimler sanat, sosyal bilimler, hukuk, kimya, matematik, fizik, doğa bilimleri alanlarını kapsamaktadır. Open University-Açık üniversite 1969 yılında bağımsız bir kuruluş olarak kurulmuştur. Üniversite yetişkinlere eğitim vermektedir. Ayrıca verilen eğitimler; yönetim bilimleri, bilgisayar bilimleri, eğitim bilimleri, sağlık bilimleri alanlarını kapsamaktadır. Öğrencilerin %75’i çalışanlardan oluşmaktadır. Avrupa’nın önemli şehirlerinde ofisleri vardır. 1992 yılından bu yana mezun öğrenciler Avrupa Topluluğu ülkeleri tarafından kabul edilmektedir. Eğitim için basılı materyaller, çalışma üniteleri, kitaplar, özel eğitim aktiviteleri ve audio kasetler kullanılmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı çalışanlardan oluşmaktadır. Okulda lisans, master ve doktora programları uygulanmaktadır. Derece ve diploma verilmektedir.

Hollanda’da uzaktan eğitim faaliyetleri açısından açık üniversitenin büyük önemi vardır. Bu ülkede açık üniversitenin -Dutch Open University- 7 fakültesi vardır ve toplam 300 değişik kurs uzaktan eğitim yoluyla öğrencilere ulaştırılmaktadır. Bu kapsamda İç ve kamu yönetimi fakültesi, kültür bilimleri fakültesi, ekonomi fakültesi, çevre bilimleri fakültesi, hukuk fakültesi, toplumsal bilimler fakültesi, Teknik bilimler fakültesi eğitim vermektedirler (www.franceeducation.info/distance-education).

2.1.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Türkiye’de uzaktan eğitim ilk olarak 1927 yılında dile getirilmesine rağmen bu düşünce uygulanamamıştır (Kırık, 2014, s. 87). 1951 yılında MEB’e bağlı Öğretici Filmler Merkezi

(ÖFM)’nin kurulmasıyla birlikte uzaktan eğitim uygulanmaya başladı. 1958 yılında uzaktan eğitim alanında önemli bir uygulama başlatıldı ve dışardan okul bitirmek isteyenlere mektupla hazırlık kursları verilmeye başladı. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan Mektupla Öğretim Merkezinin ismi 1974 yılında Mektupla Öğretim Okulu olarak değiştirildi (aol.meb.gov.tr).

Bu yıllarda başlayan uzaktan eğitim faaliyetlerinden biri de 1953 yılında Millî Eğitim Bakanlığı kararı ile kurulan FONO Açık Öğretim Kurumu tarafından gerçekleştirilmiştir. FONO Açık Öğretim Kurumu tarafından uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil eğitimi verilmiştir (Bozkurt, 2017, s. 94).

1962 yılında “Radyo ile Eğitim Ünitesi” nin kurulması ile ÖFM “Film Radyo Grafik Merkezi (FRGM)” olarak değiştirilmiştir. 1968 yılında ise “Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi” (FRTEM) kurularak uzaktan eğitim uygulamalarında büyük bir gelişme olan televizyonda eğitim yayınlarına başlanmıştır. Film, radyo ve TV gibi yayın araçları yoluyla eğitim ve öğretime hizmet veren FRTEM 1992 yılında başkanlık, 1998 yılında da Genel Müdürlük statüsü kazanarak “Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü” adını almıştır. 2011 yılında yapılan bir değişiklikle de “Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK)” ne dönüştürülmüştür (YEĞİTEK, 2019).

Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı’na bağlı olarak 1992-1993 öğretim yılında bünyesinde uzaktan öğretim yoluyla lise öğrenimi veren Açık Öğretim Lisesi kuruldu. 2011 yılında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne bağlanan Açık Öğretim Lisesi uzaktan eğitim faaliyetlerine devam etmektedir (aol.meb.gov.tr).

Açık Öğretim Lisesi’nden başka Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Açık Öğretim Ortaokulu, Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmektedir. Mesleki ve Teknik Açık öğretim Okulu çırak, kalfa ve ustalık kanunu temel ilkelerine uygun olarak en az ilkokulu bitiren yurttaşlara uzaktan öğretim veya gerektiğinde yüz yüze eğitim vererek onlara çeşitli iş kollarında sertifikaya vermektedir. Adı geçen diğer açık okullarda ise hem yurt içi hem de yurt dışında bulunan ve ortaöğretim diploması almak isteyen öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla hizmet verilmektedir. Bu okulların resmi sitelerinde yer alan bilgilere göre Açık Lise’ de 797.921, Mesleki Açık Öğretim Lisesi’ inde 112.507, Açık İmam Hatip Lisesi’nde 144.610 öğrenci uzaktan eğitim almaktadır.

Açık öğretim okullarında yaş sınırı olmaksızın öğrenimini tamamlayamayan yetişkinlere ve örgün eğitimden gelip kayıt yaptıran öğrencilere uzaktan eğitim yöntemi ile eğitim verilmektedir. Bu kurumlarda eğitimin teknolojik imkânlardan yararlanılarak web tabanlı uzaktan eğitim modeli ile verilmesi benimsenmiştir. Bu amaçla genel müdürlük bünyesinde Uzaktan Eğitim Platformu A-Okul kurulmuştur. Uzaktan eğitimle yetişkin eğitimi için önemli bir adım olan A-Okul'da her derse en uygun öğretim teknikleri ile dijital içerikler hazırlanıp EBA üzerinden öğrencilerin hizmetine sunulmuştur (Başyemenici vd. 2018, s. 452).

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı uzaktan eğitim merkezi EBA portalının alt yapısını kullanarak öğretmenlere internet tabanlı mesleki gelişim derslerini uzaktan eğitimle vermektedir (Akarsu, 2017, s. 178). EBA anlatılan yönleriyle uzaktan eğitimin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır.

Yükseköğretimde uzaktan öğretim sistemi ilk olarak Eskişehir Anadolu Üniversitesi bünyesinde 1982 yılında kurulan Açık Öğretim Fakültesi'nde başlamıştır. Bugün itibarıyla 2 milyonun üzerinde öğrencisi olan Anadolu Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve bazı Avrupa ülkelerinde de uzaktan eğitim hizmeti vermektedir (www.anadolu.edu.tr).

Teknolojinin gelişmesi ve özellikle bilişim teknolojilerinin eğitim alanında yaygınlaşması ülkemizde 1980'lerden itibaren uzaktan eğitimin gelişmesi ve yaygınlaşmasına büyük katkı sağlamıştır.

Dünyada kurulan ilk açık üniversiteler arasında yer almayı başaran Anadolu Üniversitesi'nden sonra Türkiye'deki diğer üniversitelerde de uzaktan eğitim faaliyetleri yaygınlaşmaya başladı. Özel üniversitelerden biri olan İstanbul Bilgi Üniversitesi'nin internet tabanlı uzaktan eğitimi başlatmasından sonra Sakarya Üniversitesi 2000 yılında uzaktan eğitimle dersler vermeye başladı (Kırık, 2014, s. 83-84).

Kısa adı UZEM olan Uzaktan Eğitim Merkezleri 2000'li yılların başından itibaren hızla yayıldı. Hemen hemen her üniversite kendi bünyesinde uzaktan eğitimi sağlayacak UZEM merkezleri oluşturmaya başladı (Çelik, 2017, s. 2).

Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkarak kısa sürede bütün dünya ülkelerini etkileyen bir salgın olan Covid-19 insanların hayatlarını her yönden etkileyerek birçok alanda değişimlere neden oldu. Covid-19 salgının etkilediği alanlardan biri de eğitimdir. Bu dönemde ilk önce okulların kapatılarak eğitime ara verilmesiyle eğitimin evden devam ettirilmesi ve tamamlanması yönünde alınan kararlar uzaktan eğitimi daha da güncel hâle getirdi.

Üniversiteler alınan bu kararlar doğrultusunda öğrencilerini uzaktan eğitim kararı alarak uzaktan eğitim merkezleri vasıtasıyla eğitime başladı (Kurnaz ve Serçemeli, 2020, s. 265).

Üniversitelerde gün geçtikçe yaygınlaşan uzaktan eğitim merkezlerinin amaçları; e-öğrenme yoluyla lisans, yüksek lisans ve yetişkinlere eğitim vererek onların eğitim isteklerini karşılamak, okulda görülen derslere e-öğrenme yoluyla katkı yapmak, toplumun eğitilmesinde herkese fırsat tanımak ve hayat boyu öğrenmeyi sağlamak olarak özetlenmektedir (Oral, 2017, s. 167).

2.1.3.Uzaktan Eğitimin Faydaları

Allen ve Seaman (2017, s. 5) uzaktan eğitimin faydalarını şöyle sıralamıştır:

1. Uzaktan eğitim bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına imkân verir ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlar,
2. Her yerden öğrenime erişebilme olanağı sağlayarak mekândan bağımsız hareket edebilme olanağı sağlar,
3. Bilgi kaynaklarına ulaşmada esneklik sunar,
4. Gerçek çalışma ortamıyla uzaktan eğitimle öğretimin farklılığının azaltılmasına katkı sağlayarak, öğretim materyallerinin dağıtımının hızlanmasını ve yapılan tüm işlemlerin kayıt altına alınmasını sağlar.
5. Coğrafi ve bölgesel engelleri, yüz yüze eğitimde gereken ulaşım, barınma, konaklama, beslenme gibi ek harcamaları ortadan kaldırır. Gelişmiş araçlarla ders işleme imkânı sağlar,
6. Zaman sınırlaması olmaksızın her zaman bilgiye erişim olanağı sağlayarak öğrencilerle etkileşimli ve dinamik bir öğrenme süreci yaşatır,
7. Geleneksel eğitimden yararlanamayan kişiler için vazgeçilmezdir,
8. Uzaktan eğitim programlarından mezun olanlar, aynı programın örgün eğitimin mezunlarıyla aynı unvan ve haklara sahip olurlar.

2.2. Eğitim ve Teknoloji

Eğitim, pek çok düşünür ve eğitimci tarafından değişik biçimlerde tanımlanır. Tyler’a göre eğitim, kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir (Tyler’den aktaran Sönmez, 1993, s. 41). Ertürk (1972, s. 12) ise eğitimi “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve

kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak ele almıştır. Yıldırım (1983, s. 1) “insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter vesair önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişmeler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşim” olarak eğitimi tanımlar. Bu tanımlara göre eğitim “davranış değişikliği, bireyin belirli hedefler yönünde maksatlı olarak kendi yaşantıları yoluyla davranışlarını değiştirmesi, kişinin yeteneklerini çeşitli yönlerden birey ve toplum için uygun ve dengeli olarak geliştirmesi” olarak sınıflanmaktadır.

Bireylerin toplumsal yaşamda birliği sağlayıp uyumlu yaşayabilmeleri için gerekli ortak davranış biçimleri ancak eğitimle kazanılabilir. Çünkü bireyin davranışındaki değişim, eğitim süresince kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Önder, 2016, s. 5).

Günümüzde eğitimin önemli konularından biri de teknolojinin eğitim alanında kullanılmasıdır. Teknolojinin çeşitli tanımları yapılmıştır. Bunlara kısaca değinirsek:

“Teknoloji, kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturmaktır” (Alkan, 1995, s. 17).

“Teknoloji bilimsel bilgiler temel alınarak sorunların çözülmesini amaçlayan çok boyutlu bir kavramdır” (Saban, 2008, s. 56).

“Teknoloji, İnsanların yaşamını kolaylaştırmak amacıyla bilgi üreterek bu bilgileri fiili olarak uygulama biçimidir (İşman, 2003, s. 30).

Tarih boyunca milletlerin zenginliğinin en önemli kaynağı bilgi olmuştur. Bilgiyi doğru bir şekilde kullanabilen toplumlar, siyasal, ekonomik ve sosyal örgütlenmede diğer toplumların önüne geçerek refah seviyesi yüksek bir topluma dönüşmüşlerdir. Diğer taraftan bilgi ve teknolojiyi etkin biçimde kullanan ülkeler milletlerarası rekabette avantajlı konuma gelmişlerdir. Günümüzde yeni bilgilerin üretilmesi, daha etkin iş yapma yöntemlerinin geliştirilmesi, üretkenliğin daha da artması, yeni iş ve uzmanlık alanlarının oluşması açısından bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir yer işgal etmektedir.

Teknolojinin tarihi insanlığın tarihinden de fazladır. Bu kavram günümüzde ortaya atılan teknoloji kavramını karşılamamaktadır. Bu anlayış paleolitik çağda mağara duvarlarına iletişim amaçlı çizilen resimleri de teknoloji saymakta, bilgisayar ve ekli araçları da teknolojinin bir parçası olarak değerlendirmektedir. İşte bu sebeple tarafsız bir teknoloji kavramı bizler açısından ilk defa XVIII. yy’da sanayi devrimi ile söz konusu olmuş, bu

dönemden sonra da teknoloji egemen grupların elinde toplumsal alandan etkilenen ve doğal olarak toplumsal alanı etkileyen bir kavram hâlini almıştır.

Teknoloji olarak değerlendirilen bu sürecin ardından teknoloji kullanımında genel olarak iki farklı görüş egemen olmuştur (Aksoy, 2003, s. 4). Birincisi en yüksek düzeyde teknoloji sahipliği ve kullanımına yönelmek, diğeri ise eleştirel bir değerlendirme ile teknoloji kullanımı çabalarına yer vermektir. Bu görüşe göre teknoloji tarafsız olamaz ve hâkim grupların egemenliğinde saf değiştirebilmektedir. Bu sebeple teknoloji kullanımında ilk nasıl kullanılmakta ardından nasıl kullanılması gerekmektedir sorularının cevapları aranmalıdır.

Teknolojik gelişmeler hayatımızın her yanını kuşatmıştır. İletişim teknolojilerinin ve internetin hızlı bir şekilde insan yaşamına girmesiyle birlikte mevcut yapı değişerek bilgi toplumuna geçişte önemli bir aşama kaydedilmiştir. Bu süreçte “ e-eğitim, e-ticaret, e-bankacılık, e-kültür” gibi teknolojik kavramlar modern toplumun birçok alanına sızdı. Günümüzde internet kullanımının ekonomik, sosyal ve siyasi yansımaları insan hayatında çok önemli bir yer tutmaktadır.

Dolayısıyla teknolojik gelişmeler ve internet kullanımının yaygınlaşması sokakta, iş yeri ve eğitim ortamında davranış ve bireyler arası etkileşimi belirleyen bir güce ulaşarak sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi alanlarda insan hayatının ayrılmaz bir parçası olmuştur (Vatansever Deviren ve Yıldız, 2014, s. 73-74).

Teknolojinin, öğrenme teknolojilerinin ve pedagojik yöntemlerin değiştiği günümüz ortamı bireylere yeni beceriler edinmeyi gerekli kılmaktadır. Bu beceriler, içinde yaşadığı dünyaya katılabilmek, varlığını sürdürebilmek için gerekli değişim ve uyumu sağlamak, teknoloji alanındaki değişimleri izleyebilmek, bilgiyi seçmek, değerlendirebilmek ve edindiği bilgiyi ürüne dönüştürebilmeyi kapsar (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016, s. 161).

Teknolojinin toplum hayatına yansımalarından kaynaklanan değişiklikler silsilesi dijital kültürü oluşturmuştur. Dijital kültürün genişlemesi sonucu ticaret, bürokrasi, eğlence ve banka sektörü gibi birçok alanda yenilikler oluşmuştur. Dijital dönüşüm, bireyleri, girişimcileri, kamu kurumları ve sosyal kurumları bilgi toplumunun gerektirdiği niteliklere sahip olma zorunluluğunu ortaya çıkardı. Sosyal yaşamın önemli parçalarından biri olan eğitim de bu gelişmelerden etkilendi. Gelişen teknoloji ile birlikte beklentiler de değişince bu değişimden etkilenen bireyler eğitim alanında geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak yeni öğretim yöntemleri aramaya başladılar. Teknolojik gelişmeler çağdaş dünya

düzenine uyum sağlamak isteyen ülkelerde değişimi zorunlu hâle getirdi. Eğitim kurumlarının yapı ve işlevi bu değişimden derinden etkilendi (Cüre ve Özden, 2008, s. 41). Teknolojinin gerektirdiği insan gücünü yetiştirebilmek açısından eğitim ile teknoloji arasında derin bir ilişki vardır. Öğrencilerine çağın gereklerine uygun davranışları kazandırmak isteyen okullar, yeni öğretim programlarına ihtiyaç duymuştur. Sorgulayan, analiz ve sentez yeteneğini kullanabilen, özgüveni, benlik bütünlüğü gelişmiş bireyleri yetiştirebilmek için teknoloji eğitime farklı yollar sunmaktadır (Yavuz ve Coşkun, 2008, s. 276). Teknoloji kullanma becerilerinin üniversite eğitimi sırasında öğretmen adaylarına kazandırılması eğitimde kaliteyi etkileyen önemli bir değişken olmaktadır (Usta ve Korkmaz, 2010, s. 1336). Bilgisayar okuryazarlığı konusunda yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenler öğretim etkinliklerinde eğitim teknolojileri yerine geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar (Akpınar, 2003, s. 81). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2015-2019 stratejik planında öğrenme-öğretme sürecinde Bilişim Teknolojisi (BT) donanımının etkin kullanılmasını hedeflemiş ve öğretim programlarının BT destekli öğretime uyumlu hâle getirilmesi için eğitsel e-içeriklerin oluşturulduğunu belirtmiştir (MEB, 2015).

Eğitimde teknoloji kullanılması ve eğitim-teknoloji bütünleşmesinde iki görüş ortaya atılmıştır. Bunlar; teknolojik ve pedagojik bakış açılarıdır (Avcı, Kula ve Haşlam, 2019, s. 14). Teknolojik bakış açısı; eğitimde teknoloji kullanmayı esas kabul etmekte ve daha çok teknolojik araçlar üzerinde durmaktadır. Bir diğer yaklaşım olan pedagojik bakış açısı ise bilgisayar tabanlı ağların sosyal etkileşimi oluşturacağı ve öğrenme sürecini destekleyeceğini savunmaktadır. Pedagojik ve teknolojik bakış açılarını birbirlerine yaklaştırarak oluşturulan ders içerikleri pedagoji ve teknoloji arasındaki bağların kuvvetlenmesini sağlamaktadır (Mishra ve Koehler, 2006, s. 119). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeli olarak ifade edilen bu yaklaşımda teknoloji bir amaç olmaktan çok bir araç olarak eğitime hizmet edecektir. Böylece teknoloji, öğretim programına destek verecek, hedef ve kazanımlara ulaşmayı daha anlamlı hâle getirecek, öğrencilerin öğrenme ve yaratıcılıklarını oluşturacak biçimde eğitim- öğretim sürecinde arka planda sürekli ve kendini ayrı bir parça olarak göstermeden varlığını garantileyecektir (Mazman ve Usluel, 2011, s. 65). Başka bir anlatımla eğitimde teknolojinin kullanılması zorunlu hâle gelmiş olsa da eğitimin merkezinde pedagojik yöntemlerin yer alması ve teknolojik araçların doğru bir şekilde kullanılması gereklidir.

Teknolojik aletlerden ve her geçen gün gelişen teknolojiden eğitim-öğretim ortamlarının gereksinmelerine cevap verebilecek şekilde yararlanma gerekliliği vardır. Eğitim teknolojisi

ve öğretim teknolojisi kalıcı ve etkili eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılabilmesi açısından teknolojinin eğitime dâhil olmasıyla ortaya çıkan kavramlardır.

2.2.1. Eğitim Teknolojisi

Öğretme-öğrenme sürecinde “öğretmen” ve “teknoloji” iki önemli unsurdur. Eğitim teknolojisi, öğretimde sürekli kullanılması önerilen ve eğitimde birçok yararları olan bir kavramdır. Eğitim teknolojisi eğitimle ulaşılmak istenen hedef ve değerlere nasıl ulaşılacağı ve bu amaçların gerçekleşmesi için gerekli araçların nasıl kullanılacağı konusuyla ilgilenir. Planlama, programlama ve organizasyon eğitim teknolojilerinin gereklerindendir (Demirel ve Yağcı, 2017, s. 11)

Günümüz eğitim sisteminde öğretmenin bir yandan teknolojiyi kullanabilmesi bir yandan da teknolojiyi eğitim sürecinde kullanmayı öğrencilere öğretmesi gerekmektedir. Eğitim teknolojisi, eğitimcilere öğrenme ve öğretme işinde yardım eder, öğrencilere kılavuzluk yaparak mesleki bilgi ve becerilerinin yenilenmesi için zaman kazandırır, öğrencilerin başarı grafiklerinin yükseltmesine imkân verir. Öğrenme sürecine katkıda bulunmak amacıyla oluşturulan sistem, teknik ve yardımlar eğitim teknolojisini içerir. Eğitim teknolojisinde bulunması gereken bazı özellikler şöyle sıralanabilir:

- Eğitimle ulaşılmak istenen hedefler tam olarak tanımlanmalıdır,
- Öğrencinin öğrenmesine yönelik oluşturulan kazanımlar öğretim ilke ve tekniklerine uygun olarak analiz edilip öğrenmeye uygun olarak düzenlenmelidir,
- Konuların etkileyici bir şekilde anlatımını sağlamak için uygun bir medya aracı kullanılmalıdır,
- Kullanılan eğitim araçlarının öğrenci başarısına etkisini objektif olarak ortaya çıkarabilmek için uygun olan ölçme ve değerlendirme yöntemleri belirlenmelidir (Silverman, 1968, s. 3).

Kitle eğitimi ve bireysel eğitimi gerçekleştirme açısından son derece avantajlar oluşturan eğitim teknolojisi altın çağına II. Dünya Savaşı ile başlamıştır (Akarsu, 2017, s. 15).

Eğitim teknolojisinin eğitime katkı alanları şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitim hizmetlerinin daha geniş kitlelere ulaşmasını gerçekleştirmek,
- Öğretme ve öğrenme sürecinde verimi artırmak,
- Bireysel öğrenme imkânı oluşturmak,

- Öğrenci başarısının artırılması için öğretim ve uygulama süreçlerini tasarlamak,
- Eğitimle ilgili ihtiyaçları ve sorunları tespit ederek bu sorunları ve ihtiyaçları giderecek çözümler bulup uygulamak,
- Öğrenmenin iyileştirilmesi ve başarının artırılması için uygun teknolojik süreçleri ve kaynakları oluşturmak,
- Eğitim kurumlarını, teknolojik araçları kullanabilecek uygulamalı hale dönüştürmek,
- Ders araç ve gereçlerini geliştirerek kullanılmalarını sağlamak,
- Eğitimle ilgili kuramların uygulamaya dönüştürülmesi için personel, araç gereç süreç ve yöntemler oluşturarak personelin verimliliğini artırmak,
- Çevre faktörlerini iletişim bakımından etkili duruma getirmek.

Bilişim teknolojileri destekli eğitim teknolojileri şu şekilde sıralanabilir;

- İnternet Blogları,
- Sınıf web siteleri
- İnternet Bulut Sistemleri
- İnternet Ortamlı Yardımlaşma ve Düşünme Araçları
- Eğitsel Oyunlar
- Eğitsel Videolar, Ders Videoları, Podcastlar
- Tablet Bilgisayarlar
- Mikrobilgisayar Destekli Fen Laboratuvarları
- İnteraktif Tahtalar
- Online Dersler
- Resim ve Görüntü İşleme Yazılımları
- Sunum Yazılımları
- Sosyal Ağlar
- Mobil Cihazlar, Cep Telefonları ve Akıllı Telefon Uygulamaları
- İnternet Tabanlı Anket Uygulamaları

Eğitim teknolojilerinin eğitim ortamına sağladığı faydalar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Serbest eğitim ortamı sunar,
- Gerekli zaman öğrenilen konuyla ilgili kaynaklara ulaşmayı sağlar,
- Eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleşmesini sağlar,
- Yeni fikirlerin gelişmesine ortam hazırlar,

- Bireysel öğrenme imkânı verir,
- Eğitim için oluşturulan ürünlerin çoğaltılarak farklı mekânlarda kullanılmalarını sağlar,
- Eğitimin hızlı ve daha üretken olmasına katkı sunar (Demircioğlu, 2012, s. 9).

2.2.2. Öğretim Teknolojisi

Eğitim teknolojisi genel olarak daha etkin bir öğretim yapılabilmesi için kullanılabilecek bütün yöntem ve teknikleri kapsar. Eğitim öğretim sürecinde eğitim teknolojisi daha çok nedenlerle ilgilenirken öğretim teknolojisi nasıl sorusunun cevabını gerçekleştirmeye çalışır (Kaya, 2006, s. 25).

Öğretim teknolojisi, ilgili alanda etkili ve kalıcı bir öğrenmeyi oluşturmak amacıyla bireyin kendi gücünü ve diğer kaynakları kullanarak istenilen hedefler doğrultusunda öğrenme ve öğretme sürecini tasarlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme eylemlerinin bütününe kapsayan sistematik bir yaklaşımdır (Demirel ve Yağcı, 2017, s. 13).

Eğitimin bir alt kavramı olan öğretim teknolojisi, belirlenmiş bir öğretim disipliniyle ilgili onlara özgü hususları göz önüne alarak düzenlenmiş teknolojik bir kavramdır. “Sosyal bilgiler öğretimi teknolojisi”, “Edebiyat öğretimi teknolojisi” gibi örnekler bu ifadeye örnek olarak verilebilir (Alkan, 1995, s. 19).

Kısaca öğretimde kullanılan araç-gereçler olan ve teknolojinin eğitimdeki konumunu ifade eden öğretim teknolojisi, birçok işlevi içinde barındırır. Eğitimde teknoloji kullanımında ön sıralarda yer alan Amerika’da eğitim teknolojisine göre öğretim teknolojisi kavramının daha çok kullanıldığı görülmektedir (Uşun, 2006, s. 9).

İletişim araçlarından olan televizyon, hareketli resimler, kasetler, diskler, kitaplar ve yazı tahtası gibi eğitim amaçlı kullanılabilen öğretim materyalleri öğretim teknolojisi ile ilgilidir. Diğer bir anlatımla öğretim teknolojileri, öğrenme ve öğretme sürecinde yer alacak her türlü materyal ve araçlardır. Öğretim teknolojisi; davranışsal ve temel bilimlerde yer alan kavram ve bilgilerden edinilen strateji ve tekniklerin, öğretim problemlerinin çözümüne sistematik bir şekilde uygulanmasıdır. Öğretim kaynaklarını tasarlayıp geliştirme, kullanma, yönetme ve değerlendirme uygulamasıdır. Öğretim teknolojisi, belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknolojiyle ilgili bir kavramdır (Akarsu, 2017, s. 17).

2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımın Türkiye’de uygulanmaya başlamasıyla günümüz öğretim anlayışı, klasik öğretimden teknoloji destekli modern öğretime doğru yönelim göstermiştir. Bilgi çağında eğitim kurumları, toplumsal gelişme ve değişimleri hem başlatan hem de yönlendiren kurumlardır. Bir anlamda eğitim kurumları, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek, kullanmak ve öğrenmekle yükümlüdür. Daha açık bir anlatımla, eğitim kurumları, toplumun gereksinimleri doğrultusunda, öğrencileri bilgi çağına uygun, bilgi toplumunun özelliklerini göz önünde tutarak geliştirmelidir (Kutluca ve Ekici, 2010, s. 177). Bu yüzden, eğitimcilerin aranılan her türlü bilgiye daha kolay ulaşma imkânı verdiğinden kendi çalışma alanlarıyla teknolojiyi birleştirmelerine gereksinim vardır (Aktepe ve Aktepe, 2009, s. 71).

2.3. Yurt Dışında Teknolojinin Eğitimde Kullanımı

Öncelikle ABD olmak üzere çeşitli teknoloji üreticisi ülkeler, teknolojik gelişmeleri eğitimde kullanmaya başlamışlardır. Witte ve Rogge (2014, s. 176), ülkelerin eğitim politikalarının en önemli önceliklerinden birinin eğitim kurumlarında bilişim ve iletişim teknolojisi yatırımlarına öncelik vermek olduğunu söylemişlerdir. Bundan dolayı birçok ülke bilgisayar, beyaz tahta, yazılım, internet bağlantısı gibi teknolojik eğitim kaynaklarına ciddi oranda yatırımlar yapmışlardır. 1990 yılından bu yana eğitimde teknolojiden faydalanmanın sonuçları üzerinde yapılan araştırmalar bilgi ve iletişim teknolojilerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir.

“Her Çocuğa Bir Bilgisayar (One Laptop per Child- OLPC)” adıyla başlatılan projeyle yaklaşık 50 ülkede kâr amacı gütmeyen öğrencilere bilgisayar dağıtılmıştır. Eğitimde eşitsizliğin ortadan kaldırılması ve kalitenin artırılması bilgisayar dağıtımının en önemli amacıydı. “Her Çocuğa Bir Bilgisayar” projesi “gelişmekte olan ülkelerin çocuklarına dizüstü bilgisayarlar vererek onların ekonomik ve sosyal gelişmelerini üst noktaya çıkarmak için eğitim sistemini dönüştürmek” olarak da yorumlanmıştır (Kenneth, Jason ve Sharma, 2011, s. 2).

OLPC programının beş ana ilkesi şu şekilde belirtilmiştir,

- Her çocuk bir dizüstü bilgisayar sahibi olmalıdır,
- Tasarlanan bilgisayarlar 6-12 yaş grubunda yer alan çocuklar içindir,
- Dizüstü bilgisayarların öğrenciler arasında dağıtımı eşit olarak yapılmalıdır,

- Dizüstü bilgisayarlar İnternete bağlanabilmeli ve ücretsiz kullanılıp, açık kaynak kodlu olmalıdır (Kullman ve Lee, 2012, s. 39-56).

Eğitimde teknolojiye birçok ülkeden daha önce yer vermeye başlayan ABD teknolojiye yaptığı yatırımlar açısından da ön sıralarda bulunmaktadır. Teknolojinin etkin olarak kullanılması amacıyla okullara % 95 oranında internet erişimini gerçekleştiren ABD, birçok eyalette öğrencilere ve öğretmenlere dizüstü bilgisayar dağıtmıştır (Bonifaz ve Zucker, 2004, s. 7).

Maine eyaletinde 2002 yılında tüm ortaokul öğrenci ve öğretmenlerine dağıtılan dizüstü bilgisayarların kullanım sonuçlarından elde edilen verilere göre öğrencilerde yazarlık yeteneğinin arttığı (3,44 puan) görülmüştür. Bundan sonra dizüstü bilgisayarların öğretmen ve öğrencilere dağıtılması daha da genişletilerek farklı eyaletlerde de verilmiş ve eğitimde teknoloji kullanılması sonucunda eğitim adına bireylerin teknoloji okuryazarlıklarının artırılması gibi olumlu sonuçlar alınmıştır (Bonifaz ve Zucker, 2004, s. 12). Bilgisayar desteği projesi bir yandan ülkede eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına hizmet etmiş, aynı zamanda öğrencilerin teknik okuryazarlık derecelerini artırmıştır (Bonifaz ve Zucker, 2004, s. 12).

2002 yılında Maine’de (ABD) uygulanan bir başka proje de OLPC programıdır. Bu programın sonuçları üzerinde yapılan araştırmada dizüstü bilgisayarların öğretmen kontrolünde kullanılmalarının öğrencilere içerik veya istenilen beceriyi kazandırmada daha çok katkı sağladığı tespit edilmiştir (Silvernail, Pinkham, Wintle, Walker ve Bartlett, 2011, s. 37). Hatta eğitim teknolojileri özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için tasarlanıp uygulandığında daha başarılı sonuçlara ulaşılmıştır.

Salman Khan tarafından 2006 yılında ABD’de her mekânda herkes için ücretsiz eğitim vermek amacıyla Khan Academy kurulmuştur. Bu akademinin öncelikli amaçları; ders videoları ve interaktif alıştırmaları sınıf içinde ve dışında öğrencilerin kullanabileceği bir ortam hazırlamak, bireye kendi başına öğrenme fırsatı sunmak ve 5-12 yaşları arasındaki bireylerden oluşan sınıflarda teknoloji okuryazarlığı standartlarını oluşturmak. Dünyanın en büyük sınıfı sloganını kullanan akademi kendini geliştirmek isteyen bireyler için NASA, Modern Sanat Müzesi, Kaliforniya Bilim Akademisi ve MIT gibi kurumlarla çalışma imkânları sağlayarak ücretsiz eğitim vermeye devam etmektedir. Dünyanın her yerinden milyonlarca öğrenciye ücretsiz eğitim fırsatı sunan Khan Academy’nin eğitim içeriği, içinde Türkçe’nde yer aldığı 36 dile çevrilmiştir (Khan Academy, 2019).

ABD’de kırsal bölgelerdeki okullarda öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğini sunmak amacıyla geliştirilen projelerden biri de Discovery Education’dır. İş birliği ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması amacıyla kurulan Discovery Education’nun portalında, interaktif dijital ders kitapları, müfredata uyumlu multi medya içerik, mesleki gelişim programları, ölçme-değerlendirme hizmetleri, sanal alan gezileri ve öğrenme nesneleri yer almaktadır.

Discovery Education’in eğitim süreçlerini takip eden öğrencilerin matematik eğitiminde %70’den fazla, fen bilimleri eğitiminde ise %40 oranında bu eğitimden faydalanmayan öğrencilere göre daha ileri derecede oldukları görülmüştür. Proje halâ devam etmektedir. Bu projeye aynı zamanda ABD’de ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler yazılım kodu geliştirmeye de özendirilmektedir.

İngiltere’de 2009 yılında ekonomik şartları düşük olup, internet ve bilgisayar olmayan öğrencilerin, başarı ve donanımlarını artırmak amacıyla 270.000 aile üzerinde, internet ve bilgisayar kullanımı projesi başlatılmıştır. Projede hem öğrenci başarısının hem de ailelerin kendi kişisel gelişimlerinin teknoloji kullanarak artırılması amaçlanmıştır (Discovery Education, 2019).

İngiltere’de eğitim teknolojilerinin öğrenme üzerinde etkisi üzerine yapılan araştırmalarda öğrenci başarısı üzerinde ölçülebilir bir etkisinin olmadığı sonucu çıkmıştır. Eğitim teknolojilerinin öğrenmede olumlu bir etkiye dönüşmesi için öğretmenlere düşen görevlerin neler olduğu sorusu tartışılmaktadır (Higgins, Beauchamp ve Miller, 2007, s. 221). Buradan anlaşılmaktadır ki teknoloji destekli ders anlatımında öğretmen-öğrenci etkileşimi göz ardı edilemeyecek bir şarttır. OLPC pilot projesinin ilk uygulandığı ülkelerden biri olan Haiti’de araştırmacılar, teknolojik aletlerle yapılan eğitimlerde öğrenci dikkatinin kolaylıkla dağıldığı ama öğretmen etkileşimi içerisinde bu dağılmanın azaldığını tespit etmişlerdir (Naslund-Hadley, Kipp, Cruz, Ibarraran ve Steiner-Khamsi, 2009, s. 46).

Eğitim-öğretim sürecinde eğitim teknolojilerini kullanarak değişim oluşturmada okul yönetimi ve öğretmen desteğinin büyük rolü vardır. Gerekli destek verilmediği zaman, tabletlerin dijital kitap veya defter konumuna düşmesi, eğitimde iş birliği ve etkileşimi güdülemesinden ziyade öğrencileri bireysel çalışmaya yönlendirmesi riski vardır. Oysa iş birliğine dayalı ve proje temelli öğrenme, günümüz eğitim sisteminin önemli amaçlarındandır.

Portekiz’de, Dünya Bankası ve Intel şirketi ortaklığında gerçekleştirilen Magellan Projesi ile yaklaşık 500 bin öğrenciye ulaşılmıştır. Bu projede eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine yapılacak yatırımlarla ekonomiyi canlandırmak ve eğitime erişimi sağlayarak toplumsal eşitliği gerçekleştirmek amacı güdülmüştür (Discovery Education, 2019).

Macellan gibi öğrencilerin de bilgisayarları ile dünyayı keşfetmeleri amacıyla yola çıkan projeye 2008 yılında Portekiz’de 1 milyon öğrenciye dizüstü bilgisayar dağıtılmıştır. Macellan projesi, çok fazla teknoloji ve erişim odaklı olması, pedagojiye gerekli önemin verilmemesi ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine hizmet etmemesi gibi nedenlerden dolayı eleştirilmiştir (Pereira ve Melro, 2012, s. 294).

Finlandiya Hükümeti 21 Haziran 2007’de öğretme ve öğrenmeye destek vermek için eğitimde BT kullanımı projesini başlatmıştır. Edufi Projesi, BT desteğiyle ülke içinde ve dışındaki öğretim kaynaklarına ulaşabilmeyi, eğitimde verimliliği artırmayı, bireysel öğrenmeyi desteklemeyi, etkili öğrenme-öğretme süreci oluşturmak için en önemli ihtiyaçlardan biri olan geri bildirim almayı ve işbirliği yolu ile öğrenmeyi sağlamayı hedeflemiştir (Edufi, 2019). Edufi web sitesinde yer alan e-içeriklerden hem öğrenciler hem de öğretmenler yararlanabilmekte ayrıca gerektiği zaman öğrenciler ve öğretmenler satın alma yoluyla kullandıkları e-içerikler üzerinde değişiklik yapabilmektedirler.

Finlandiya’da 2013 yılından itibaren Mobiluck Projesi hayata geçirilmiştir. İlk etapta altı tane lise belirlenerek ıpad dağıtımıyla başlatılan projede olumlu geri dönüt alınınca öğrenme-öğretme ortamlarını geliştirmek için bütün lise öğrencilerine tablet ve dizüstü bilgisayar dağıtılması planlanmıştır (Discovery Education, 2019).

Avustralya’da 2007 yılından itibaren Dijital Eğitim Devrimi projesi geliştirilmiştir. Bu projeye, lise öğrencilerine ücretsiz dizüstü bilgisayar dağıtmak, okullara internet bağlantısı sağlamak, eğitim-öğretimde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma ortamı oluşturmak, bilişim teknolojileri ile ilgili projeleri desteklemek ve velileri bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili bilinçlendirmek amaçlanmıştır (Digital Education Revolution’dan aktaran Tekin ve Polat, 2014, s. 1262).

Fransa’da bilişim teknolojileri ile okulları buluşturmak adına farklı yıllarda çeşitli projeler uygulanmıştır. Bu projelerle öğrenci ve ailelerine dizüstü bilgisayar, flash bellek, antivirüs programı, open ofis, eğitsel yazılımlar ve yazıcılar verilerek bunların internet bağlantısı sağlanmıştır. Önce 3 yıllığına kullanmaları için öğrencilere ödünç verilen cihazlar daha sonra ailelere satılmıştır (Balanskat, Bannister, Herts, Sigillo ve Vuorikari, 2013, s. 19).

İskoçya’da eğitimin teknolojiyle desteklenmesi amacıyla 2011 yılında 5-15 yaş arasındaki öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılarak pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada bilgisayar teknolojilerinin öğrenci başarısına katkılarıyla ilgili olumlu bir gelişme görülmemiştir (Fritic’ten aktaran Pamuk, Ergun, Çakır, Yılmaz, 2013, s. 1800-1801).

Singapur’da önce üniversite öğrencilerine dağıtılan tablet bilgisayarlar 2012’den itibaren ilk ve orta öğretim öğrencilerine de verilmiştir. Projeyle eğitimde yeni yaklaşımları takip etmek, dünya ile bağlantı kurarak eğitimde geçerli standartları yakalamak, eleştirel düşünmeyi becerebilen nesil yetiştirmek, öğrenmenin hayat boyu devam etmesini sağlamak ve öğrencilerin sosyal sorumluluk bilincini geliştirmek gibi amaçlar hedeflenmiştir. Bu projeyi uygulamak için okullara internet erişimi sağlanmış ayrıca öğretmenler de bilişim teknolojileri alanındaki gelişmeler ve yeni cihazları kullanmak amacıyla eğitimlere alınmıştır (Wagner, Day, James, Kozma, Miller ve Unwin, 2005, s. 50).

Çek Cumhuriyeti, Peru, Brezilya, Rusya, Hindistan gibi gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin birçoğu teknolojinin eğitimle birleştirilmesi için çeşitli eğitim projeleri yapıp bütçelerinden kaynak ayırmışlardır. Eğitim projelerinden biri de Latin Amerika ülkelerinin birçoğunda uygulanan bire-bir bilgisayarlandırma (1:1 computing – onetoone computing) modelidir. Bu model bütün öğretmen ve öğrencilere bilgisayar dağıtmayı hedeflemiştir. Arjantin, Bolivya, Brezilya, Şili, Kolombiya, Ekvador, El Salvador, Haiti, Meksika, Nikaragua, Paraguay, Peru, Trinidad ve Tobago, Uruguay ve Venezuela gibi Latin Amerika ve Karayip ülkelerinde uygulanan birebir bilgisayarlandırma modeliyle öğrenmeyi kolaylaştırıp geliştirmek için daha çok çocuğun dijital cihaz sahibi olmasına çalışılmıştır. Bu teknolojiye beklenen faydaları şöyle özetleyebiliriz: Öğrencileri teknolojik açıdan yetiştirerek hayata daha iyi hazırlayıp ekonomik rekabet gücünün artırılmasına katkı sağlamak, toplumun bütün bireylerine bilgisayar ve internet erişimi imkânı sağlayarak sosyal ve sayısal ayrılıkların ortadan kalkmasını gerçekleştirmek, 21.yüzyıl beklentilerine uygun her yönden donanımlı öğrenci yetiştirmek (Severin vd., 2011, s. 18).

BİT, eğitimli işgücü açısından yeni iş kollarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. 2012 yılında 30 ülke de yapılan bir araştırmada internetin yaygınlaşmasıyla 1 işin kaybolmasına karşılık 3,1 yeni iş imkânı ortaya çıkmıştır. Türkiye, Arjantin, Macaristan, Malezya, Meksika, Fas, Tayvan, Vietnam’da bu oran 3,2 iken Rusya, Hindistan ve Çin’de 3,5’tir.

Ülkeler işgücü talebindeki artışın nitelik ve nicelik olarak karşılanabilmesi amacıyla kendi koşullarına göre stratejiler oluşturmuşlardır. Örneğin; Avusturya BİT eğitiminde kaliteyi

artırmayı, öğrencilerin dijital yetkinlik kazanmasını, e-yetenekleri geliştirmeyi ve e-içerikleri artırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, AB dijital alandaki işler için Büyük Koalisyon Programı kurmayı, BİT uzmanlarını artırmayı ve nitelik uyumsuzluğunu azaltmayı hedeflemiştir. BİT alanında kariyerin cazip hâle getirilmesi, eğitim programları oluşturulması, öğrenci ve işverenlerin beklentileri doğrultusunda mesleki eğitimde ve üniversitelerde eğitim programlarının gözden geçirilmesi gibi faaliyetlere yer vermeyi planlamıştır. İrlanda’da nitelikli BİT uzmanları yetiştirmek ve yönetici ihtiyacını karşılamak amacıyla kamu kurumları ve meslek birlikleriyle işbirliği ve eylem planı hazırlanmıştır. Bu planda kısa vadede, staj programları, iş arayanlara destek programı hazırlanması, uzun vadede üniversitelerin lisans bölümlerinde eğitim alanların matematik yeteneğinin geliştirilmesi, lisans eğitimlerinin özel sektör işbirliği ile güçlendirilmesi gibi hedeflere yer verilmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013).

2.4. Türkiye’de Eğitim Teknolojileri

Ülkemizde eğitim-öğretim sürecinde ihtiyaç duyulan ders araç ve gereçlerinin üretim ve dağıtımına günümüzde özel firmalar tarafından katkı sağlansa da başlangıçta bu iş Millî Eğitim Bakanlığı’na yapılmıştır. 1951 yılında kurulan MEB’e bağlı Öğretici Filmler Merkezi ÖFM, öğretici film, film şeridi ve slayt gibi öğretim materyalleri hazırlayıp dağıtmıştır.

Teknolojinin eğitimde kullanımıyla ilgili 1970’li yıllarda başlayan tartışmalarda okulların teknolojik kaynak eksikliklerine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Dördüncü beş yıllık kalkınma planında (1979-1983), ilkokul düzeyinden başlamak üzere bütün öğrencilere ders araç gereçleri ve kırtasiye materyali desteği sağlanması kararı alınmıştır (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 1979, s. 456). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1985-1989) teknik eğitim konusunda çalışmalara önem verilmesi (DPT, 1985, s.120), Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında ise (1990-1994) toplumun ve çağın ihtiyaç ve koşullarına göre eğitim programlarının revize edilmesi ile eğitimde teknolojinin kullanılması, görsel-işitsel araçların eğitim ortamlarında yaygınlaştırılması ve bilgisayar destekli eğitim öğretim sürecinin oluşturulması kararlaştırılmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2006).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (2001-2005) radyo ve televizyon yoluyla yayınlar yapıp halkın eğitilmesine katkı sağlanması, Onuncu Kalkınma Planında da (2014-2018),

gelişen çağa uyum sağlamak için bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin takip edilmesi istenmiştir (T. C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s. 31).

Bu planlar doğrultusunda ülkemizde bilişim teknolojileri adına yapılan projeler şu şekilde sıralanabilir:

a) Okullarda BT Altyapısının Oluşturulmasına Yönelik Projeler

- Millî Eğitimi Geliştirme Projesi -Endüstriyel Okullar Projesi-Temel Eğitim Projesi I. Fazı İLSİS Projesi
- Temel Eğitim Projesi II. Fazı MEB İnternete Erişim Projesi
- Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyası
- Ortaöğretimi Geliştirme Projesi Endüstriyel Teknik Öğretim Okulları
- Bünyesinde Video Konferans Sistemi (Akıllı Sınıf) Kurulması Projesi
- MEB Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi
- MEBBİS
- İTEC Katılımcı Sınıf İçin Yenilikçi Teknolojiler Projesi
- FATİH Projesi

b) Okullarda BT Kullanımının Yaygınlaştırılmasına Yönelik Projeler

- World Links Projesi
- Türk-Japon Teknik İş Birliği Kapsamında Anadolu Teknik Liselerinde Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri Bölümü Kurulması Projesi
- Eğitim Çerçevesi Projesi I. Fazı
- Temel Eğitime Destek Programı (Temel Eğitim Projesi I. Fazı)
- Intel Gelecek İçin Eğitim İnternet Radyo TV
- Microsoft Eğitimde İşbirliği
- Bilişim Teknolojileri Projesi Skool.tr Portalı
- Eğitim Çerçevesi Projesi II. Fazı
- Uzaktan Eğitim Sistemi Uygulamalarının AB Ülkelerindeki Uygulama Yöntemleri Projesi
- Mesleki Teknik Eğitimde Uygulanabilir Bilgi Sistemi (METBİS)
- Think com Portalı
- Intel Öğretmen Programı
- Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri Projesi(UMEM)
- Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi
- Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi
- Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Operasyonu 2

Bu okullarda görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi, pilot okullarda yapılan uygulama sonuçlarına göre sistemin yaygınlaştırılması konularında, tavsiye kararları almıştır (MEB Ortaöğ. Bilg. Eği. İht. Kom. Raporu, 1984)

1985-1986 öğretim yılında alınan bilgisayar destekli öğretimin başlatılmasıyla ilgili tavsiye

kararı ve MEB projeleri sayesinde 1990 yılında okullarda bilgisayar sayısı artırılarak bazı pilot okullarda bilgisayar laboratuvarı kurulmuştur. 1998 yılında başlatılan Temel Eğitim Projesiyle, öğretmenlere bilgisayar sınıflarının kullanımı, donanım ve yazılım kullanımı eğitimi verilmiştir (MEB, 2015). Ayrıca 3.188 bilgi teknolojisi sınıfı kurularak bu sınıflar için 45 bin bilgisayar, donanım ve yazılım ile birlikte çevre ekipmanları da satın alınmıştır. Temel eğitim 2 projesi, 2002-2007 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. 2007 yılına kadar temel eğitim projeleriyle 7500 BİT sınıfı kurulmuştur. Bu sınıflarda projeksiyon cihazı ile çoklu ortam cihazları da bulunuyordu (Uşun, 2006). Ülkemizde bilişim teknolojileri adına önemli projeler arasında 1992 yılında başlatılan “Çağı Yakalama 2000 Projesi” ile Dünya Bankası’nın desteğiyle 1997 yılında tamamlanmış olan “Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)” dir. Millî Eğitimi Geliştirme Projesiyle belirlenen okullara; bilgisayar laboratuvarları kurulmuş, yönetim işlerinde personelin bilgisayar kullanması için çalışmalar başlatılmıştır. 1993 yılında 53 (Bilgisayar Deneme Okulu-BDO) ilk ve orta öğretim kurumuna bilgisayar laboratuvarı kurulmuş, öğretmenlere bilgisayar eğitimleri verilmiş, okullara yazılım sağlanarak bilgisayar destekli eğitimden faydalanmaları sağlanmış ve bu çalışmaların öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlar olumlu olunca okullarda daha fazla bilgisayar laboratuvarı kurulması kararı alınmıştır ve 1996 yılında 182 (Bilgisayar Laboratuvar Okulu-BLO) ilk ve orta öğretim kurumuna bilgisayar laboratuvarı kurulmuştur (MEB, 2015). Eğitimde Çağı Yakalamak 2000 projesi okullarda bilgisayar sayısını artırma amacıyla başlatılmıştır. Bu projeyi diğer projelerden ayıran en önemli husus Türkçe, matematik, fen bilgisi, yabancı dil ve sosyal bilgiler dersleriyle ilgili yazılımların oluşturulması ve okullara internet erişiminin sağlanmasıdır. 1987 yılında harekete geçirilen “Millî Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetim Bilgi Sistemi (MEBSİS)” kapsamında Bakanlık birimleri arasındaki faaliyetler elektronik ortamda yapılmaya başlanmış ve yönetim işlerinde bilgi teknolojilerinden yararlanılmıştır. Yüksek Öğretim Sistemi (YÖSİS), Dış İlişkiler Sistemi (DİDİS), Bütçe Sistemi (BÜSİS), İdarî Malî İşler Sistemi (İMİSİS), İller ve İlçeler Yönetim Bilgi Sistemi (İLSİS), İşletmeler Sistemi (DÖNERSİS), Sosyal İşler Sistemi (SOİSİS) oluşturulan alt sistemlerdir (MEB, 2015). E-Türkiye projesiyle “Bilgi toplumu oluşturmak, devlet hizmetlerini elektronik ortamda sunmak, internet aracılığıyla bilgi ve iletişim oluşturmak, e-kültürü yaygınlaştırmak, e-birey, e-vatandaş, e-kurum, e-devlet çalışmalarını gerçekleştirerek E-Türkiye’yi hayata geçirmek amaçlanmıştır.” (T.C.Başbakanlık, 2002, s. 9). 2003 yılında Başbakanlık Genelgesi ile E-Dönüşüm Türkiye Projesi’ nin “Kısa Dönemli Eylem Planı” çıkarılarak tüm kamu kurum ve kuruluşlarının

yapacakları çalışmalar belirlenmiştir.

E-Dönüşüm Türkiye Projesi ile ülkemizde çok sayıda okul bilgisayar ve internet kullanma imkânına kavuşmuştur. Fakat o tarihlerde Türkiye’de okulların bilgisayara erişim oranı OECD ülkelerindekilerine göre oldukça düşük düzeyde kalmıştır (Aşkar ve Olkun, 2005, s. 1).

Eğitim sisteminde teknolojiye daha çok yararlanılması amacıyla yapılan projelere pek çok kurum ve kuruluş desteklemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı projelerde işbirliği yaptığı ve destek aldığı kuruluşlar Dünya Bankası fonları, Avrupa Yatırım Bankası fonları, JICA (Japan International Cooperation Agency) fonları ve AB fonlarıdır. Projelere sağlanan kaynakların bir kısmı hibe edilmiş ama önemli bir kısmı da kredi olarak alınmıştır. 1984-2013 yılları arasında eğitime teknoloji desteği sağlamak adına yapılan projelere kullanılan kaynakların % 19’ u Avrupa fonlarından, % 15’i Avrupa Yatırım Bankası’ndan %65’ de Dünya Bankası’ndan alınmıştır. 1984-2013 yılları arasında eğitim sistemimizde teknolojinin daha etkin kullanımı için yapılan projeler incelendiğinde; yapılan yatırımların yeterli düzeyde analiz edilerek sonuçlarının değerlendirilmediği, BT altyapısı oluşturulmasından çok BT kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik projeler uygulandığı, projelere ait veri tabanının oluşturulmadığı, Millî Eğitim Bakanlığı’nın bile yapılan projelere ait verileri yeterince tutmadığı bilgilerine ulaşılmıştır (Topuz ve Göktaş, 2015, s. 109).

2023 Eğitim vizyonunda Millî Eğitim Bakanlığı dijital eğitimle ilgili şu hedefleri belirlemiştir;

- Dijital eğitim-öğretim içeriği geliştirme eko sistemi oluşturma.
- Ulusal dijital içerik arşivi oluşturma.
- Dijital yeni nesil ölçek araçları geliştirme.
- Dijital öğrenme materyalleri geliştiren lider öğretmenleri destekleme.

2.4.1. Fatih Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi)

Eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili en büyük ve en kapsamlı projelerden biri olan “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)” 2010 yılından itibaren yürürlüğe girmiştir. FATİH Projesiyle, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak, okullarımızda teknolojiyi yaygınlaştırıp geliştirmek ve böylece öğrenme-öğretme sürecinde duyu organlarına hitap edilecek şekilde Bilişim Teknolojileri araçlarını daha fazla kullanmak amaçlanmıştır (MEB, 2015)

Ulaştırma Bakanlığı, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Ekonomi Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı, Hazine Müsteşarlığı ve TÜBİTAK tarafından da desteklenen Fatih projesi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir.

Fatih Projesi, kalkınma planları, MEB stratejik planı ve BT politika raporlarında da yer alan hedefler doğrultusunda uygulamaya konulmuştur. Bilgi Toplumu Stratejisi'nde (2006-2010) "Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sürecinin temel araçlarından biri olması ve öğrencilerin, öğretmenlerin bu teknolojileri etkin olarak kullanmaları sağlanacaktır" (DPT, 2006) şeklinde yer almıştır.

MEB 2015-2019 Stratejik Planında performans göstergeleri başlığı altında 40. maddede "FATİH Projesi ile örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı geliştirilecek, öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma yetkinlikleri artırılacaktır." ibaresi yer almıştır (MEB, 2015).

FATİH projesinin bileşenleri şunlardır: "Donanım ve yazılım altyapısının sağlanması, eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi, öğretim programlarında etkin BT kullanımı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması" (YEĞİTEK, 2019).

Fatih projesi'nin bileşenlerinden biri olan EBA ile eğitim öğretim ortamında kullanılacak ve uzaktan eğitim için de önemli bir öğrenme kaynağı olacak dijital içerikler hazırlanması tasarlanmıştır (Pamuk, Çakır, Ergün, Yılmaz ve Ayas, 2013, s. 1802).

2.4.2. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

FATİH projesinin eğitim içeriklerinin ders programlarıyla etkileşimli bir şekilde sunulmasını sağlayan en önemli bileşeni Eğitim Bilişim Ağı' dır. Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olan eğitim filmleri, ders asetatları, eğitici fotoğraflar, multimedya CD içerikleri ile uzaktan eğitim çalışmalarında kullanılan materyallerin bir araya getirilmesiyle Eğitim Bilişim Ağının ilk materyal havuzu oluşturulmuştur.

EBA; İçeriklerle ilgili ihtiyaçları temin etmek, sosyal ağ yapısını geliştirerek bilgi alışverişinde bulunmak, zengin arşiviyle derslere katkı sağlamak, bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgiden bilgi üretmek amacıyla sosyal bir eğitim platformu olarak tasarlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın geliştirdiği EBA, öğretime hizmet eden ve öğrenmek isteyen herkese açık ücretsiz bir sosyal ağıdır. Bireylerin sosyal özelliklerini dikkate alarak onlara sosyal gelişim imkânları sunan Sosyal ağ web siteleri bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerine katkı sağlar. Zira bireyler öğrenmeye her yerde devam ederler ve öğrenme süreci sadece eğitim kurumu içerisinde gerçekleşmez (Saklan ve Ünal, 2019, s. 20-21). Teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlayan EBA ihtiyaç duyulan her yerde içerisinde taşıdığı eğitim materyalleriyle bireye hizmet verme özelliği taşımaktadır.

EBA'nın içerisinde öğrenciyi hem derse hem de hayata hazırlayıcı birçok içerik yer almıştır. Kitaplar, oyunlar, yardımcı uygulamalar, videolu anlatımlar ve sesli hikâyeler bu içeriklerden bazılarıdır. İçerikler, EBA Portal ve EBA Market adı ile iki platformda kullanıcılara sunulmaktadır.

2.4.3. Eğitimde 5-E Modeli ve EBA Ders Modülü

EBA' da öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecinde her türlü ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla “Eğitsel Paylaşım ve Akademik İşbirliği Temelli Eğitim Platformu” adıyla bir bölüm oluşturulmuştur. EBA ders planlarının oluşturulmasında 5-E modeli örnek alınmaktadır.

5-E modelinde öğretme-öğrenme süreci, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini kazanmalarını amaçlamıştır. Roger Bybee tarafından geliştirilen 5-E modeli: “Dikkat çekme, ön öğrenmeleri ortaya çıkarma, öğrenme etkinliğine girme (Engage), araştırma, keşfetme (Explore), açıklama (Explain), transfer etme, derinleşme (Elaborate), değerlendirme (Evaluate)” olmak üzere 5 aşamadan oluşmuştur (Bıyıklı ve Yağcı, 2014, s.305). Bu aşamaları şunlardır:

- Dikkat çekme, ön öğrenmeleri ortaya çıkarma, öğrenme etkinliğine girme (Engage): Bu aşamada öğrenilecek konuyla ilgili merak ve ilgi uyandırılmaya çalışılır. Öğrencilerin önceki öğrendikleri bilgileri hatırlamaları istenerek öğrenecekleri kavramlarla ilişki kurmaları istenir (Bybee, 1997, s. 15).
- Araştırma, keşfetme (Explore): Bu aşamada öğretmenin vereceği zaman, soracağı sorular sunacağı materyaller ve yardımcı kaynaklar doğrultusunda öğrenciler araştırmalar yaparlar (Bybee 1997; Bybee, Taylor, Gardner, Van Scotteer, Powell, Westbrook ve Landes, 2006, s. 18). Ders kitabından parçanın adını okuyunuz, sayfada

yer alan görselleri inceledikten sonra kitaplarınızı kapatıp görsellerle ilgili düşüncelerinizi kısaca not alınız? gibi sorular öğrencilere yöneltilebilir.

- **Açıklama (Explain):** Öğrenciler araştırma sonucunda elde ettikleri verileri açıklarlar. Örneğin, etkileşimli tahtadan incelenen görsellerde ne anlatıldığı, görsellerin beğenilip beğenilmediği, bunların yerine başka hangi görseller kullanılabilirdi gibi sorular sorulur. Öğretmen ilgili metni öğrencilere okur. Metinle ilgili sorular sorar. Konu anlaşıldıktan sonra öğrencilerden konuyla ilgili betimleme yapmaları istenir.
- **Transfer etme, derinleşme (Elaborate) :** Transfer; Öğrencilerin daha önce öğrendikleri bilgileri karşılaşılan yeni bir duruma uyarlamaları ve aktarmalarıdır. Eğitimin en önemli hedeflerinden biri bilgiyi uzun süre akılda tutmayı ve transferi yapabilme becerisini kazandırabilmektir. Transfer yani derinleşme öğrencilerin kavramlarla ilgili yanlış bilgilerini düzelterek doğru tanıma erişmelerini ve anlamların zihinde daha fazla kalıcı olmasını sağlar (Bybee vd., 2006, s. 26).
- **Değerlendirme (Evaluation):** Eğitim sürecinin kontrol aşamasıdır. Genellikle bir ders, kurs veya öğretim çalışmaları sonunda yapılır. Geçti-kaldı, başarılı, başarısız, kazanımın istediği hedeflere ulaşıldı veya ulaşılamadı şeklinde bir karar verilir ve yargıda bulunulur. Bu değerlendirmeler farklı ölçme araçları kullanılarak yapılmaktadır. Yapılan ölçmelerle elde edilen bulgular ölçütlere dayanılarak karar verme süreci sonuçlandırılır.

2.4.4. EBA'nın İçeriği

EBA'da öğretmenlerimize ve öğrencilerimize teknolojinin çeşitli kazanımlarını sunmak için bir çok modül tasarlanmıştır. Bunlar EBA'nın web sayfasında (www.eba.gov.tr) şöyle sıralanmıştır:

1. **EBA ders modülü:** Bu modülde sınıf seviyelerine ve derslere göre ayrılmış e-içerikler yer almaktadır. Ders modülünde ileti paylaşmak, bir konu hakkında öğrencilerle ve meslektaşları ile tartışma yapmak, oylama oluşturmak ve etkinlik planlamak gibi uygulamalar bulunmaktadır. Ayrıca Konular menü başlığı, sınavlar, ürettiklerim, ders listelerim, çalışma takibi, raporlar şeklinde alt menüler yer almıştır. Bu bölümde sınıf düzeylerine göre sınıflandırılmış olan içerikler konu başlıklarına göre kullanıcılara sunulmuştur.

Ders bölümünde yer alan sınavlar menüsünde; tarama testleri, alıştırımlar, merkezi ortak sınavlar, yazılı ve çalışma soruları, öğretmenler tarafından hazırlanan sınav soruları, yaprak testlerim gibi bir ekran yer almıştır.

EBA Ders Platformunda yer alan dosyalarım modülü öğretmenlere 2 GB, öğrencilere ise 1 GB bir saklama alanı tahsis ederek bulut sistemi adı altında ders materyallerini saklamak ve paylaşmak için imkân sağlamıştır.

2. **Ürettiklerim:** Öğretmenlerin okullardaki öğretme ve öğrenme süreçlerinin tüm aşamalarını destekleyecek bir şekilde tasarlanan ürettiklerim modülünde öğretmenlerin sınıf listeleri, öğrencilerle paylaştıkları veya ders anlatımında kullandıkları ders materyalleri, interaktif etkinlik veya konu anlatımları, ders planları ve değerlendirme soruları bulunmaktadır.
3. **EBA-haberler:** Eğitimle ilgili tüm çalışmaları ve gelişmeleri anlatan bölümdür. Eğitimle ilgili yapılan yarışmaları, kursları, duyuruları, projeleri vb. tüm etkinlikleri haberler bölümünde takip edip yorum yapma imkânı vardır. Haberler bölümü aynı zamanda okulların tanıtımı, okullarda yapılan çalışmaların geniş kesimlere duyurulması ve bunları izleme imkânı vermesi sosyal çevre ile bütünleşmeyi sağlaması bakımından büyük önem taşımaktadır.
4. **EBA- e-içerik:** Etkileşimli içerikler, deneyler, eğitici oyunlar gibi uygulamaların yer aldığı bölümdür. EBA’ da en fazla kullanılan modüllerden biri olan e-içeriklerin içerisinde içerikle ilgili açıklama, içeriği kullanma ve beğenilme sayıları da görülebilmektedir. E-içerik bölümünde tüm içerikler web ve android tabanlı olarak kullanıma sunulmuştur.
5. **EBA- e-dergi:** EBA’da yerli yabancı birçok dergi yayınlanmakta ve bunlara ücretsiz olarak ulaşılmaktadır. Eğitime yardımcı dijital olarak bulunan bilimsel, kurumsal ve çocuklarla ilgili dergiler tabletlere, etkileşimli tahtalara indirilebilmektedir.
6. **EBA- e-kitap:** Ders kitapları PDF olarak bulunmakta ve tabletlere veya etkileşimli tahtalara indirilebilmektedir. E-kitap modülü kitaplara ihtiyaç duyulan her yerde ulaşma imkânı sağlamaktadır. EBA’da farklı sınıf düzey ve kategorilerinde olmak üzere yaklaşık olarak 989 e-kitap bulunmaktadır. EBA’da kitaplar sınıf, ders, eğitim-araştırma ve kültür olarak sınıflandırılmıştır. Sanal bir kütüphane özelliği taşıyan e-kitap modülünde yeterli sayıda bol miktarda kitap olduğu için fazla zaman harcamadan çok çeşitli kaynaklara ulaşılabilir.

- 7. EBA video:** Bu modülde eğitim amaçlı çeşitli videolar yer almaktadır. Sınıf seviyeleri ve içeriklerine göre farklı başlıklarda sınıflandırılmış videolara kolayca ulaşılabilenkte ayrıca istenilen videolar tekrar tekrar kullanılmak için depolanabilmektedir. Birçok alan uzmanının içeriklerle ilgili konuşturulduğu videolar yanısıra öğretmenler tarafından hazırlanan videoların da yer aldığı zengin bir arşiv bulunmaktadır. EBA video eğitsel amaçlı içeriklere tek bir adresten ulaşabilmek amacına hizmet etmektedir.
- 8. EBA ses dosyası:** Yerli ve yabancı bütün sesli eğitim materyalleri (sesli kitaplar, yabancı dilde hazırlanmış eğitim materyalleri ve diğer sesli kaynaklar)bu bölümde yer alır. EBA ses modülüyle ses tabanlı ders desteklerini, kişisel gelişim, tarih ve kültür programlarını, sesli kitaplar ve yabancı dil dinleme metinlerini tablet, telefon ve müzik çalar gibi cihazlara indirerek ihtiyaç duyulan her yerde dinlemek mümkündür.
- 9. EBA görsel:** Eğitim -öğretim sürecinde kalıcılığı artırmaya yönelik görsel zenginliği sağlamak amacıyla elektronik görseller sunmak EBA Görsel Modülünün en önemli amaçlarından biridir. EBA’da 30.000 tanesi YEĞİTEK özel arşivinden olmak üzere 67.945 görsel bulunmaktadır. Bu görseller fotoğraflar, harita, karikatür, animasyon gravür gibi malzemelerden oluşmaktadır. Görsellerle ilgili açıklama, görseli ekleyen kişi bilgileri, görselin eklenme tarihi, çözünürlüğü, boyutu gibi bilgilere de bu modülde ulaşılabilir.
- 10. e-doküman:** Eğitim materyali olarak kullanabilecek rehberlik, ödev, yazılı, plan, vb. türden her türlü dokümanların bulunduğu bir modüldür. Öğretmen ve öğrencilerin sanatsal, kültürel ve bilimsel yönden gelişmelerine destek olmak amacıyla EBA yarışmalarıyla ilgili bilgi, dereceye giren eserler ve yönergelerin sunulduğu modüldür. Bu bölümde öğretmenler tarafından paylaşılan e-içeriklere ve ders dışı etkinlik örneklerine ulaşılabilir.
- 11.Tartışma açma:** Bu modülde İçeriklerle ilgili soru sorma, mevcut soruları yanıtlama, anlaşılmayan kısımlara açıklık getirme veya işlenen konulara farklı bir bakış açısı sunulabilir. Böylece EBA’da yeni fikirler ortaya çıkmakta ve konular daha verimli işlenebilir.
- 12. EBA-projeler:** Proje, kurumsal veya örgütsel amaçlarla BİT uygulamalarının tasarımını, uygulamasını ve kullanımını içeren bir girişimdir. EBA’nın mevcut olan ve yeni geliştirilen projeler hakkında bilgi veren modüldür.

13. İçerik üretim sistemi: EBA içerik üretme modülünde ders materyali ekleme, İnteraktif etkinlik ve konu anlatımı ekleme, öğrenme adımları oluşturma, ders akışları oluşturma, farklı türde sorular üretme ve sınav oluşturma etkinlikleri yapılabilmektedir. Bu modül yeni içerik geliştirme ve bu içerikleri paylaşma yoluyla eğitime katkı sağlaması açısından oldukça önemlidir.

14. Kişisel dosyalarım ve EBA dosya: Doküman ekleme, paylaşma ve çalışma olarak gönderme etkinlikleri kişisel dosyalarım modülünde yapılmaktadır. Derslerde yapılan tüm çalışmaları bir arada tutmak, bu çalışmaları başkalarına ulaştırmak, öğretmenlerin EBA'dan indirdiği veya kendi hazırladığı dokümanları kaydederek internet olan her yerde bu dokümanlara ulaşabilmek kişisel dosyalarım modülü sayesinde mümkün olmaktadır. Eba dosya Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardaki öğretmen ve öğrencilerin fotoğraf, video ve diğer dokümanlarına internet olan her yerden ulaşmasını amaçlayan kişisel bir bulut depolama alanıdır.

15. Eba-kurs: Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili iş ve işlemlerin yapılıp Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan kazanım kavrama testlerinin kullanıcılara ulaştırıldığı modüldür.

16. Zaman tüneli akışı: EBA zaman tüneline ileti ile eğitsel paylaşımlar yapılabilmekte, tartışma konusu açılabilen, oylama oluşturulmakta, etkinlik düzenlenmekte, zaman tüneline gündem akışı izlenebilmekte, yorum, beğeni ve paylaşım yapılabilmekte, tartışma ve etkinliklere katılım sağlanmakta, grup içi paylaşım ve iletişim gerçekleştirilebilmektedir.

17. Konu anlatımları: Bu bölümde İnteraktif etkinlikler, animasyonlar, videolu konu anlatımları, özetler, alıştırma ve çözümlü örnekler yer almaktadır.

EBA'da bunların dışında oylama oluşturma, etkinlik oluşturma, konu anlatımları, konular, sınavlar, ürettiklerim, ders listelerim, çalışma gönderme gibi birçok modüller bulunmaktadır. Eba'nın öğretmenler ve öğrenciler açısından avantajları EBA sayfasında ayrıca ifade edilmektedir. Bu çerçevede, EBA öğretmenlerin, meslektaşlarıyla birlikte etkili bir şekilde iş birliği yapabilmeleri, öğrencileriyle eğitsel paylaşımlarda bulunabilmeleri için tasarlanmıştır. Öğretmenler; EBA Ders'te oluşturduğu veya takip ettiği gruplar içinde eğitsel tartışmalara katılabilir, eğitsel paylaşımlar yapabilir, öğrencilerine çalışmalar gönderebilir, kişiye özel takvim planına göre gönderilen çalışmaları ve yaklaşan etkinlikleri takip edebilirler. Ayrıca burada yer alan içerik

geliştirme araçlarını kullanarak ürettikleri içeriklerle Millî Eğitim Bakanlığı'nın tüm dünyaya e- içerik ihraç etme vizyonuna katkı sağlayabilirler. EBA'nın öğrenciler açısından avantajları ise, çok daha verimli çalışmalar yapabilmeleri ve çalışmalarının karşılığını alabilmeleridir. Öğrenciler EBA Ders'le, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle birlikte çalışabilir, iletişim kurabilir ve paylaşımda bulunabilir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerinin gönderdiği ödev ve alıştırmaları anlık takip ederek çalışmalarını zamanında yapabilir, dilediği zaman dilediği konuya çalışabilir. Okulunda paylaşımlar yaparak, oylama ve etkinliklere katılarak hem okulda hem de okul dışında öğrenmeye devam edebilirler.

EBA'nın avantajları ve bilişim teknolojileri açısından önemi ise elektronik adresinde şöyle sıralanmıştır;

- “Farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak
- Bilişim kültürünü yaygınlaştırarak eğitimde kullanılmasını sağlamak,
- İçerikle ilgili ihtiyaçlarınıza cevap vermek,
- Sosyal ağ yapısıyla bilgi alışverişinde bulunmak,
- Zengin ve gittikçe büyüyen arşiviyle derslere katkı sağlamak,
- Bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgidен bilgi üretmek,
- Farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel öğrenme) sahip öğrencileri de kapsamak,
- Bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerini sağlamak,
- Teknolojiyi bir amaç olarak değil bir araç olarak kullanmak”.

2.4.5. Uzaktan Eğitim Modelinde EBA'nın Önemi

Covid-19 salgını nedeniyle Dünya genelinde milyarlarca öğrenci ve milyonlarca eğitimci okulların kapanması ve diğer sınırlamalardan etkilenmiştir. Eğitim yöneticileri bu salgın döneminde öğrencilerin eğitimlerini devam ettirmek amacıyla çevrimiçi platformlar ve uzaktan eğitime yönelmiştir. Türkiye’de de Covid-19 salgını sürecinde eğitim faaliyetlerinin devam etmesi için yeni tedbirler alınmıştır. Okulların kapanma kararı ile MEB etkin bir uzaktan eğitim sistemi kurmak için Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) altyapısını güçlendirmiş ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile işbirliği yapmıştır. (Özer, 2020, s. 1125). Bu süreçte TRT-EBA TV kurularak, TRT - EBA TV İlkokul, TRT - EBA TV Ortaokul ve TRT EBA TV Lise olmak üzere üç kanalla uzaktan eğitim yapılmaya başlanmıştır.

21 Eylül 2020- 16 Ekim 2020 tarihleri arasında EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise kanallarında yayınlanmak üzere Ankara ve İstanbul'da 112 branştan 812 öğretmen tarafından 1135 ders videosu ile 305 etkinlik videosu hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler için “EBA Akademik Destek”, öğrenciler için de canlı dersler başlatılmıştır. EBA'da ders anlatım videoları ve canlı dersler bakanlığın seçtiği alanında başarılı öğretmenler tarafından anlatılmaktadır.

Uzaktan eğitimin kaçınılmaz duruma geldiği covid-19 salgını süreciyle birlikte EBA'da öncelikle uzaktan eğitimle ilgili veliler de dahil olmak üzere öğretmen ve öğrencilerin her türlü sorularını anında yanıtlamak, sorunlara çözüm getirmek ve sistemi daha etkinleştirmek amacıyla EBA-Asistan modülü hayata geçirilmiştir. Sisteme nasıl giriş yaparım, yarın sınıfta hangi dersler var, ders programına nasıl ulaşırım, öğretmene soru sorabilir miyim vb. sorular EBA- Asistan'da kullanılan yapay zeka sistemi tarafından cevaplanarak, kullanıcılar doğru bir şekilde yönlendirilebilmektedir.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın, salgın sürecinde uzaktan eğitim alanında yaptığı yayınlar internet verilerine göre dünyada 1. sıraya yükseldi. EBA kullanımında görülen bu artış EBA'nın özellikleri ve yapılan son yeniliklerle açıklanabilir. Bunlar şöyle özetlenebilir;

1. EBA'da Okul öncesi eğitimden başlayıp 12'inci sınıfa kadar tüm sınıf seviyelerine yönelik içerikler yer almaktadır. Öğrenciyi daha iyi tanımak ve yeteneklerine göre öğrenci performansını ölçebilmek amacıyla akıllı algoritmaların kullanıldığı bir içerik önerme sistemi vardır. Ayrıca öğrencilerin EBA'da aradıklarını daha kolay bulabilmeleri için arayüz karışıklığı düzeltilip kişiye özel olarak tasarlanmış, kişiselleştirilmiş grafiksel kullanıcı eklendi. Böylece e-okulda tanımlanan derslere doğrudan ulaşım sağlanmaktadır.

2. 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren ders kitaplarına eklenen QR kodlarıyla öğrencilerin doğrudan EBA içeriklerine erişimleri sağlandı.

3. Tüm içerikler (ders kitapları, anlatım videoları, sınavlar, uygulamalar) tasnif edilerek çok kolay bir şekilde ulaşılacak hale getirildi. Kazanımlarla ilgili içerikler EBA Ders bölümüne, kişisel gelişim ve öğrencileri dinlendirme ve eğlendirmeye yönelik destekleyici içerikler ise EBA'ya yeni eklenen kütüphane modülünde erişime açıldı.

4. Etkileşimli tahtalara yönelik oluşturulan özel içerikler EBA'ya yüklendi. EBA'da zorunlu ve seçmeli derslerin müfredat tanımlaması yapılarak öğretmenlerin hizmetine sunuldu.

Ayrıca branş dersi öğretmenleri için EBA sisteminde yapılan çalışmalarla öğrencilere ödev ve çalışma gönderebilme, yeni içerikler yapabilme ve sınavlara ve sorulara yönelik üretim yapabilme imkânları verildi.

EBA'nın kişiye yönelik hizmetleri şöyle özetlenebilir;

1. Öğrenciler e-okul üzerinden doğrudan kendisine aktarılmış derslere erişebileceklerdir.
2. Öğrenciler çalışmalarını, derslerdeki performanslarını ve paylaşımlarını gösterecek özel sayfaları kullanabileceklerdir.
3. Öğrenciler için profil sayfaları oluşturulmuştur. Bu sayfa aracılığıyla öğrenci kendini tanıtabilecek, sosyal faaliyet belgelerini sunabilecek ve varsa akademik başarılarını gösterebilecektir. Ayrıca kişiye özel takvim uygulaması ile öğrenci e-okuldan alınan sınav tarihleri ile öğretmenin gönderdiği süreli çalışmaları sayfasında görebilecektir.
4. Öğretmenlerin verdiği ödevlere ve çalışmalara öğrencilerin verdiği cevaplar ve sunduğu çözümler EBA sistemi tarafından analiz edilerek eksiklikler doğrultusunda öğrencinin eksikliğini tamamlayacak özel içerikler öğretmenin onayı ile öğrenciye önerilebilecektir. Yine aynı şekilde ortaöğretim kurum öğretmenleri ile 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin dahil edildiği akademik destek sistemi ile öğrenciler, ulaşmak istedikleri hedefler için bir çalışma sistemi oluşturabileceklerdir. Bu şekilde öğrenciler uzman desteğiyle çalışma imkânına kavuşacak, eksiklikleri anı anına sistem tarafından belirlenerek akıllı öneri sistemiyle bu eksikler tamamlanabilecektir.
5. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişmelerine katkı sunulacak, ayrıca öğretmen ve öğrenciler puan toplama sistemiyle EBA kullanımına teşvik edilecektir. Eğitim Fakülteleri, İlahiyat Fakülteleri, Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüleri akademisyen ve öğrencileri, yurt dışı kullanıcıları ile PİKTES kullanıcıları EBA'yı kullanabilecektir (<https://yegitek.meb.gov.tr/-2020>).

2.5. Tarih Eğitiminde Bilişim Teknolojileri ve Görsel Materyallerin Önemi

Dünya'da ve Türkiye'de tarih derslerinin geleneksel metotlarla işlenmesi öğrencilere mutlak surette sıkıcı gelmektedir. Öğrencilerin bu derslerde sıkılmasının sebepleri arasında; dersin soyut olarak işlenmesi, öğretmenlerin dersleri çoğunlukla sözlü ifadelerle anlatması ve dersin ancak ezberlenerek öğrenebileceği düşüncesinin hâkim olması gösterilebilir (Şimşek, 2003, s. 144). Öğrenciler tarih konuları anlatılırken kendi yaşadıkları döneme uzak çok eski

zamanlarda gerçekleşmiş olayları soyut bir şekilde sözlü anlatıma göre öğrenmektedirler (Akbaba, 2016, s. 217). Tarih derslerinde bu öğretim şekli, özellikle küçük yaştaki öğrenciler açısından geçmiş dönemlerle ilgili yaşanmış olayları anlamlandırmada, tarih dersine karşı ilgi ve merak uyanmasında yeterince etkili olmayarak bu derse karşı olumsuz düşünceler oluşmasına da sebep olmaktadır. Diğer bir anlatımla tarih dersi geçmiş bugüne getirilmeden anlatılmaya çalışıldığı için olay, isim, rakam, sayı ve maddelerden ibaret kalmaktadır (Demircioğlu, 2012, s. 5).

Sorunun ana kaynağında, öğretmen merkezli yaklaşımın olması, öğrencilerin pasif kalarak dinleyici konumunda olmaları ve dersin ezbere dayalı öğrenmeyle yürütülmesinin etkili olduğu söylenebilir (Balkaya, 2002, s. 3). Tarih gibi sözlü anlatımın daha sık kullanıldığı derslerde, öğrencileri güdülemek, öğrencileri aktif kılarak dersi canlı tutmak ve konuların daha kolay anlaşılmasını sağlamak için derslerde birden çok duyu organına hitap eden, eğitim araçlarını kullanmanın gerekliliği gün geçtikçe artmaktadır (Demircioğlu, 2007, s. 77-78). Teknolojik gelişmeler doğrultusunda çokça kullanılmaya başlanan görsel unsurlar, öğrencilerin ilgilerini çekmek için tarih eğitimi alanında da kullanılmalıdır (Bal ve Yiğittir, 2012, s. 1000).

Bilgisayar, internet, akıllı tahta, elektronik kitap (E-kitap), tablet bilgisayar ve akıllı telefonlar tarih eğitiminde kullanılabilecek eğitim teknolojilerindendir.

2.5.1. Tarih Eğitimi ve Araştırmalarında Bilgisayar ve Bilgisayar Oyunları Kullanımı

Tarih dersinde öğrenciler açısından bilgisayarın en büyük etkisi, öğrencilerin veri tabanları ile tanışmaları olmuştur. Veri tabanları, öğrenciler tarafından yazılı ve sayısal verilerin organize edilmesi ve işlenmesinde kullanılır. Öğrenciler ihtiyaç duydukları sosyal ve kişisel kararlarını verirken, çok çeşitli veri tabanlarıyla bağlantıya geçebilmektedirler (Nelson, 1998, s. 248-249). Tarih bilimi açısından önemli bir kavram olan tarihsel tarama tarih metodolojisi ve yöntemlerinin sosyal bilimlerin farklı bir alanında kullanılmasıdır. Gerek tarih çalışmalarında gerekse tarihsel taramada tarihle ilgili tüm kaynaklardan sistematik bir yolla veri toplayarak bu verileri eleştirel bir analize tabi tutmak tarih araştırmalarında önemli bir aşamadır (Yazıcı, 2016, s. 222-223). Bu açıdan bilgisayar bir tarihçi için önemli bir teknoloji aracıdır. Bilgisayarlı veri tabanlarının kullanımı, öğrencilerin ve araştırmacıların

veri toplama, soru sorma ve bilgi işleme becerisi gibi üst düzey becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Braun, 1999, s. 349).

Eğitim-öğretim sürecinde bilgisayar sistemi tamamlayıcı ve güçlendirici bir işlev yapmaktadır. Gerek bilgiyi gerekse öğretim materyallerini manipüle etmede öğrenciye yardımcı olmak bilgisayar destekli öğretimin temel amaçlarından (Behraman, 1985, s. 53). Geleneksel öğretim yöntemlerini daha etkili kılma, bilgi aktarımını gerçekleştirme, ölçme değerlendirme ve geri dönüt sağlama, bireysel öğretimi gerçekleştirme, aktif katılımı sağlayarak öğrenciyi daha da motive etme, çok çeşitli öğretim materyallerini sunma gibi birçok eğitsel işlevin yapılmasında bilgisayarlar önemli bir role sahiptirler.

Veri toplama ve analiz amacıyla 1950'lili yıllardan beri tarih biliminde kullanılmaya başlayan bilgisayarın zamanla kullanımı daha da yaygınlaşmış bunun sonucu tarihsel bilişim adı verilen yeni bir kavram ortaya çıkmıştır (Acun, 2016, s. 258). Beşeri Bilimler Bilişimi'nin bir alt disiplini olan tarihsel bilişim tarihsel problemlerin çözümünde bilgisayar metotlarının uygulanmasıdır (Acun, 1994, s. 1). Tarihsel bilişim bilgisayar-aracılı tarih, bilgisayar tabanlı tarihsel metotlar ve tarihsel bilgi bilimi olarak üç ana sınıfa ayrılır. Tarih araştırmalarıyla ilgili elektronik bilgilere ulaşmak ve araştırma sonuçlarını yaymak için tarihçiler (öğrenci, öğretim üyesi ve diğer araştırmacılar) bilgisayar-aracılı tarih yöntemini kullanmaktadır. Bilgisayar tabanlı tarihsel metotlar, tarihçilere fayda ve katkı olarak görülen bütün veri yönetim ile analiz tekniklerini bilgisayarla kullanma alanını ifade eder. Tarihsel bilgi bilimi, tarih konularının kullanıcılara daha anlaşılır bir şekilde aktarılması amacıyla analiz tekniklerini matematiksel bir metodoloji içinde toplama işlemidir. Bu alanda çalışanlar bilgisayar bilimleri ve tarih bilimi eğitimi almışlardır. Bu alanda kendini yetiştirmiş olanlar tarih biliminin bilgi mühendisleri ve bilgisayar bilimi ile tarih arasında köprü görevi yapanlar olarak değerlendirilmektedir (Acun, 2016, s. 259).

Bilgisayar, internet ve video oyunları, oynayanlar üzerinde korku, güç, saldırganlık, hayret ve neşe gibi duygular oluşturmaktadır. Bu oyunları tasarlayanlar, karakter özellikleri, oyun sonunda verilecek ödüller, oyun sırasında karşılaşılabilecek engeller, oyun hakkında anlatılar, başkalarıyla nasıl rekabet edileceği ve diğer oyuncularla nasıl işbirliği yapılacağı gibi duygular oluşturmaktadırlar. Eğitim teknolojileri çocuklar için eğitimde faydalanılacak oyunlar tasarladıkları takdirde bilgisayar, internet ve video oyunları faydalı bir araç konumuna dönüşecektir.

Yapılan bazı araştırmalarda televizyon seyretmek çocuğu pasif bırakmasına karşın bilgisayar oyunları sayesinde çocukların daha aktif oldukları ve yaratıcılıklarını ortaya çıkardıkları görölmüştür. Oyun esnasında aynı anda görölüp duyulabilen animasyon, ses, gibi çeşitli bileşenler beynin duygusal bölümünü daha çok çalıştırmaktadır. Böylece bilgisayar oyunları, çocukların zihinsel fonksiyonlarının gelişmesinde yardımcı olmaktadır. Tarihi oyunlar ise tarihi kavramların öğretilmesinde ve olayları öğrencilerin kendi hayal gücüne göre canlandırması ve yorumlamasında oldukça etkili olmaktadır (Turan, 2012, s. 217).

2.5.2. Tarih Eğitiminde Akıllı Tahtaların Kullanımı

Akıllı tahtalar öğrenciler için çoklu ortam (multimedya) eğitim araçlarıdır. Akıllı tahta, bilgisayar, projektör veya bu özelliklere sahip herhangi bir cihaza bağlanarak çalışan dokunmatik beyaz bir tahtadır. Bu sistemde gelen görüntü beyaz tahtaya yansıtılır ve bu görüntü özel kalem ile beyaz tahtayı dokunmatik bilgisayar ekranına dönüştürür. Akıllı tahtaların eğitim açısından avantajları şöyle sıralanabilir;

- Web kaynaklarına erişilebilir ve aynı anda tüm sınıfa sunulabilir,
- Kavramları anlatmaya yardımcı resim, slayt ve video sunumu yapılabilir,
- Öğrencilerin yaptığı ödevler sınıfta bütün öğrencilere gösterilebilir,
- El yazısı yazılabilir ve çeşitli notlar oluşturulabilir,
- Gerekli bilgiler ve alınan notlar tekrar kullanmak için kaydedilebilir,
- Farklı renklerde yazı yazılıp şekiller çizilebilir ve resim, grafik tablo gibi görseller gösterilebilir,
- Önemli görölen bilgiler öğrencilere gönderilebilir (Hall ve Higgins, 2005, s. 104).

Öğrenciler, çoklu ortam aktiviteleri sayesinde; teknolojiyle ilişkili olarak gerçek dünyaya ait tecrübelerini, takım çalışmasının önemini, işbirliği yapma tekniklerini, farklı eğitim araçlarının etkilerini, farklı izleyicilerle iletişim kurabilmeyi, rekabet yapabilmek için bilginin nasıl kullanılıp sunulacağını, içeriği sadeleştirmek açısından yapılacak analiz ve sentez için gerekli olan teknikleri, araştırma, planlama ve organizasyon gibi becerilerin kazanılmasını, konuşma ve sunumun önemini, geri bildirimin sağlamlasını, hem donanım hem de yazılım olarak teknolojik kaynaklardan faydalanmayı, çoklu ortam için gerekli olan plan, düzenleme, geliştirme ve değerlendirmenin ne kadar zamanda yapılabileceğini öğrenirler (İşcan, 2005, s. 35-51). Soyut kavramların somutlaştırılmasında ve bu kavramları

içeren matematik, tarih, fizik gibi derslerin daha iyi anlatılıp anlaşılmasında akıllı tahtaların önemi açıkça görülmektedir.

2.5.3. Tarih Eğitiminde İnternet Kullanımı

Soğuk savaş döneminde ortaya çıkan internet fikriyle her türlü saldırılar ve çıkabilecek bir nükleer savaş esnasında dahi iletişimin kesilmesini önleyerek haberleşmenin kesintisiz olarak devam etmesi amaçlanmıştır (Yıldırım, 2014, s. 52). İngilizce İnter (arası) ve net (ağ) kelimelerinin birleşmesinden oluşan İnternet (ağlararası) dünyanın neresinde olursa olsun ağ bulunan her yerde bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi araçlarla bağlantı gücüne göre gezintiye çıkılabilecek bir sistemdir. Ülkemizde ilk İnternet bağlantısı Nisan 1993 yılında ODTÜ'den gerçekleştirilmiştir. ODTÜ'den sonra Ege Üniversitesi (1994 başlarında), Bilkent Üniversitesi (1995 Ekim), Boğaziçi Üniversitesi (1995 Kasım) bağlantıları gerçekleştirilen İnternet zamanla tüm üniversite ve diğer eğitim kurumlarında, kamu kurumlarında, araştırma geliştirme amaçlı kuruluşlarda, ticari kuruluşlarda kullanılmıştır. İnternet kafeler, üniversite laboratuvarları, İnternet kiosklar gibi topluma açık mekânlar sayesinde internet kullanan insanların sayısı hızla artmıştır. İnternetin eğitimde kullanılmasının faydaları hususunda şunlar söylenebilir:

- İnternette bilgiler karşılıklı paylaşılabılır ve diğer kullanıcılarla fikirler tartışılabilir. Bu durum insanlarda öğrenme becerilerinin gelişmesini sağlar ve eğitimde niteliği artırır.
- İnternet öğrenci ve öğretmenlere farklı yerlerdeki insanlarla iletişim kurma imkânı verir. Bu sayede eğitimin yaygınlaşması sağlanabilir.
- Öğrenciler internette kendi kendilerine araştırma yapabilirler. Böylece edindikleri bilgileri etkin kullanma davranışlarına dönüştürebilirler. Bu durum sonunda öğrencilerin eğitimden beklenen hedefleri daha iyi gerçekleşir, araştırma, bilgiye ulaşma ve paylaşma becerileri gelişir.
- Öğretmenler internet sayesinde kendilerinin veya öğrencilerinin yaptıkları çalışmaları yayınlama, ders planları, aktiviteler vb. çalışmaları diğer öğretmenlerle etkin bir biçimde kullanabilirler. Böylece eğitim daha işlevsel hale gelir (Tuncer, 2007, s. 130).
- İnternet sayesinde öğrenciler ve öğretmenler tarih ders kitapları dışında yazılı, görsel ve işitsel kaynak ve verilere kolay bir şekilde ulaşır. Öğrenciler kendilerine sunulan bu farklı materyaller sayesinde daha zevkli bir ders öğrenimi gerçekleştirebilir.

- İnternet sayesinde ders kitabı dışında farklı bakış açılarına ulaşılması aynı zamanda öğrencilerin gerek mukayese yapma gerekse kanıtları değerlendirme becerilerinin gelişmesini sağlar. Böylece öğrenciler sosyal bilimleri daha iyi anlayıp öğrenebilme yeteneği kazanırlar ve bu nitelik hem tarih öğretimine hem de vatandaşlık eğitimine katkı sağlar (Demircioğlu, 2011, s. 206).
- İnternet eğitimde derse ilgi ve motivasyonu artırır.
- Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sunar.
- Akademik başarıyı artırır. Farklı öğretim metotlarına ihtiyaç duyan öğrencilerin bu ihtiyaçlarını giderir (Turan, 2012, s. 216).

Bu açılardan İnternetin eğitim ortamına sağladığı katkılar tarih eğitimi açısından da son derece önemlidir. Eğitimde önemli faydaları görülen İnternette yararlanmak ne kadar önemliyse interneti bilinçsiz kullandığımız zaman ne kadar zararlı olduğunu bilmemiz de bir o kadar önemlidir. Öğrenci interneti zamanını boşa geçirecek şekilde kullanmamalıdır. İnternette oldukça fazla bilgi bulunduğu ve bu bilgilerin doğruluğunun kesin olmadığı hatta internetin bilgi çöplüğü olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu yüzden interneti kullanmamak değil doğru kullanmak tercih edilmelidir.

2.5.4. Tarih Eğitiminde Tablet Bilgisayarların Kullanımı

Güney Kore, Japonya, Hindistan, Kuzey Kore, Amerika, Çin, Almanya, Fransa, İngiltere, Norveç, İsviçre, Kanada, Arjantin, Rusya, Kazakistan, Özbekistan gibi dünyanın birçok ülkesinde tablet veya mini bilgisayarlar kullanılmaktadır.

Ülkemizde 2011-2012 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Fatih projesi kapsamında öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılan tablet bilgisayarlar eğitimi teknolojiyle desteklemek adına gerçekleştirilen önemli bir yatırımdır. Tabletler içinde e-kitap yüklü hâlde öğrencilere teslim edilmiştir. Tabletlerde ayrıca “Adobe Reader, Breeze-9, EBA Market, Flash Player, Galeri, GM Müzik, GM Video, Hesap, MEB Kayıt, Memo, Müzik, Saat, Takvim, Türkçe Klavye, Uner, Kütüphane, Z-Kitap” programları bulunmaktadır. Z-kitaplarda animasyon, video, ses, fotoğraf, harita, grafik, tablo, simülasyonlar içerikle birlikte yer almaktadır (YEĞİTEK, 2019).

Yaygın bir şekilde kullanılan tablet bilgisayarların eğitime sağladığı yararlar şöyle sıralanabilir:

- Öğrenciler okumakla birlikte görerek, izleyerek ve dokunarak öğrenme şansını elde etmişlerdir. Okul çantası yerini alan ve kolay taşınabilir bir ürün olan tablet bilgisayarlar sayesinde öğrenme sürecine yönelik motivasyonu etkileyen faktörlerden biri olarak öğrenciler defter, kitap taşıma külfetinden kurtulmuşlardır. Böylece öğrencilere farklı bir öğrenim deneyimi yaşama imkânı verilmiştir.
- Öğrenciler tablet üzerinde test sorusu çözüp sonuçlarını sanal ortamdan görebilmektedirler. Doğru/yanlış oranını görerek eksiklerini tamamlayıp daha başarılı olmaktadır. Böylece tablet bilgisayar sayesinde daha hızlı bir eğitim gerçekleşmektedir.
- Tabletlerdeki boyama kitapları, oyunlar ve benzeri çeşitli uygulamalar sayesinde öğrenciler ders dışı aktiviteleri çok rahat yapabilmektedirler.
- Tablet bilgisayarlar yapılandırmacı eğitim anlayışına uygundur ve bu yönüyle öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre hazırlanmıştır. Kolay bir şekilde bilgiye ulaşma, öğrencinin kendi kendine derse hazırlanabilmesi, hazırlanacak proje ve performans ödevleriyle yeni fikirler üretilmesi, derse daha fazla katılım sağlanması tablet bilgisayarlardan beklenen yararlarıdır.

Kamacı ve Durukan (2012, s. 210-211) “Araştırma Görevlilerinin Eğitimde Tablet Bilgisayar Kullanımına İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmalarında tablet bilgisayarların olumlu ve olumsuz etkileri üzerine dikkat çekmişlerdir.

Tablet bilgisayarların olumlu etkileri;

- “Eğitimde tablet bilgisayar kullanımı başarıyı artırır.
- Tablet bilgisayarlar bilgiye hızlı erişimi sağlar.
- Öğrenci merkezli anlayışa hizmet eder.
- AB’ye uyum açısından önemli bir gelişmedir.
- Teknoloji çağına uygun bir gelişmedir.
- Ağır kitap taşımaya son verir.
- Öğrencilerin derse katılımını artırır.
- Kullanımı kolaydır.
- Türkiye ekonomisi için fazla yük getirmez.
- Öğrenci bilinçlendirilirse tabletler faydalıdır ve filtreleme olursa tabletler faydalıdır.

Tablet bilgisayarların olumsuz etkileri:

- Dersi anlamayı zorlaştırır.
- Kitap okuma kültürünü azaltır.
- Dikkati dağıtır.

- Zengin içeriği ve yeterli yazılımı yoktur.
- Yayıdığı radyasyon sağlığı olumsuz etkiler.
- Tablet bilgisayarlar zamanla yazılım ve donanım açısından deforme olabilir
- Tablet bilgisayarların ithal olması ekonomimizi olumsuz etkiler”

sonucuna ulaşmışlardır.

Kamacı ve Durukan (2012, s. 212-213), tablet bilgisayarların daha etkin kullanılması hususunda öneri niteliğinde şu sonuçlara ulaşmışlardır:

“İçinde çeşitli interaktif uygulamalar bulunmalıdır. İçinde yabancı dil sözlüğü bulunmalıdır. İçinde ders anlatım videoları bulunmalıdır. Yükseköğretimde kullanılmalıdır. Tabletlerin rutin kontrolleri yapılmalıdır. Tablet bilgisayar kullanımı konusunda öğrenciler bilinçlendirilmelidir. Teknik altyapı olmalıdır. MEB tarafından öğretmenler ve teknik elemanlardan oluşan bir komisyon kurulmalıdır. Hizmet içi eğitimle öğretmenler bilinçlendirilmelidir. Öğrenciler için tablet bilgisayar kullanımı konusunda broşür hazırlanmalıdır ve ders programlarına tablet bilgisayar kullanımı ile ilgili bir ders konulmalıdır.”

Kenar (2012, s. 123) ilköğretimdeki öğrenci velilerinin, tablet bilgisayar ile ilgili tutumlarındaki değişimi incelemiştir. Tablet ile öğretim alan velilerinin diğerlerine göre derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir artış gözlenmiştir.

Aydemir, Küçük ve Karaman (2012, s. 153) uzaktan eğitimde tablet kullanımıyla ilgili öğrenci görüşlerini araştırmışlardır. Yapılan betimsel istatistikler sonucunda öğrencilerin tablet bilgisayarları iletişim kurmada, e-kitap okumada ve sanal derslere kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler, tabletlerin uzaktan eğitimi kolaylaştırdığını her zaman ve her mekânda kullanılma avantajını söylemişlerdir.

Motivasyonu artırması, ilgi çekici ve sürükleyici özelliğe sahip olması, görme ve işitme duyularına hitap etmesi, görsellerle tarihi olayların somutlaştırılmasını sağlaması, hareketlilik, renk ve müzik gibi unsurlar sayesinde daha verimli bir öğrenme ortamı hazırlaması gibi özellikleri dolayısıyla tablet bilgisayarlar tarih eğitimi açısından oldukça fayda sağlayacak şekilde tasarlanabilecek özelliktedirler.

2.6. Tarih Öğretiminde Kullanılan Öğretim Materyalleri

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından materyal; gereç, yazılı, sözlü, görüntülü ve kaydedilmiş her türlü belge olarak tarif edilmiştir (TDK, 2018). Öğretim materyali ise öğretim

programının gereksinimleri doğrultusunda öğrencilere sunulan araç, gereç ve kaynakların bütünüdür. Öğretim materyalleri öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesinde katkı sağlayan en önemli öğedir. Bu süreçte Öğretim materyalleri kaynakla alıcı arasındaki bilgi akışını sağlayan unsurlardır. Öğretim materyalleri öğrencilerin istenilen hedeflere varmalarını sağlayacak etkili eğitim-öğretim ortamının hazırlanmasına katkı sunar. Böylece eğitim programlarında öngörülen hedeflere kolay bir şekilde ulaşılır. Eğitimde kullanılan materyaller algılamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırır, öğrenmeye ilgiyi artırarak öğrenim ortamına canlılık getirir, öğrenilen bilgiyi pekiştirir, daha kısa zamanda öğrenmeye ve bilgilerin kalıcı olmasına yardım eder (Çelik, 2017, s. 31). Ayrıca öğretim materyalleri hareket, renk ve ses gibi farklı boyutları içerdiğinden öğrenmeyi somutlaştırıp motivasyonu artırır. Olgular ve olayların sınıf ortamına getirilmesini sağlayarak eğitim-öğretim sürecinde çeşitlilik ve değişiklik oluşturur. Öğrenilecek konular üzerinde alıştırma ve uygulamalar yapmayı sağlar. Bilginin sunulduğu biçiminde ve aktarımında bir düzen sağlar. Az söz ile daha çok bilgi aktarımını sağlar (Seferoğlu, 2015, s. 65-66).

2.6.1. Tarih Öğretiminde Görsel Materyallerin Önemi

Geleneksel eğitim sisteminde tarih dersi için yapılan eleştirilerden bazıları savaşlarla ve anlaşma maddeleriyle boğulması, konuların tahta önünde veya masa başında sözlü olarak anlatılması, metafizik bir alan yani anlatılanların soyut kalması, ezbere dayalı olması, sorgulama ve eleştiri yeteneğini köreltmesi, öğrencilerde ilgi ve merak uyandırmaması şeklindedir. Görsel materyallerin öğrenmedeki etkisi üzerine yapılan araştırmalar tarih derslerinde görsel kaynakların kullanılmasının önemini anlatmaktadır (Akbaba, 2016, s.217-218). Okuma malzemeleri, görsel-işitsel araçlar, nesneler ve modeller, çevresel kaynaklar, geziler, tarih sergileri ve sözlü tarih, tarih dersinde kullanılan öğretim materyallerindendir (Paykoç, 1991, s.102). Günümüzde görsel materyallerin önem kazanması, tarih araştırmacılarının da bu tür materyalleri kullanmalarını gerekli kılmıştır. Çünkü kullanılan görsel materyaller tarihi olguların ortaya çıkması ve aktarılmasında önemli birer araçlardır (Acun, 2004, s. 96). Bir tarihçi olarak bilimde görselleri kullanan Barbara Maria Stafford (1991)'da, “dünya ile ilgili bilimsel bilgilerin yapısının gün geçtikçe yazılı belgeler yerine görsellere dayandığını” savunmuştur (Aslan ve Turan, 2016, s. 350). Tarih derslerinde kullanılan görsel kaynakların faydaları şunlardır:

- Görsel kaynaklar, tarih konularının zihinde canlandırılarak daha kolay anlaşılmasını ve soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlar (Aslan ve Turan, 2016, s. 350-351).
- Geçmiş dönemlerde yaşamış olan insanların ulaşılması kolay olmayan kültürlerine yaşantılarına ait bilgiler görseller sayesinde öğrencilere daha kolay aktarılır. Yazılı metinlerle anlatılması ve anlaşılması zor olan veya eksik anlatılmış bazı olaylar ve bilgiler görsellerle somut olarak anlatılma imkânı bulur (Kaya, 2006, s. 30-31).
- Derslerde görsellerin kullanımı öğrencilerin görsel hafızalarını geliştirir, onların tarihi olayları zihinlerinde tasarımlarına olanak sağlar ve unutmalarını güçleştirir (Ata, 2002, s. 399).
- Görsel kaynaklar birden çok duyu organının öğrenme ortamına katılmasını sağlayarak çoklu öğrenme ortamı oluşturur. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamının oluşmasına yardımcı olurlar. Çoklu öğrenme ortamları öğrencilerin dikkatlerini çekeceğinden dolayı derse karşı motivasyonlarını artırır (Özmen, 2005, s. 71-98).
- Görsel materyal kullanılarak sözel ve görsel olarak sunumları yapılan tarih konularının hatırlanması daha kolay olur.
- Görsel materyaller, tarih dersi için birinci ve ikinci elden kaynak vazifesi gördüğünden öğrenciler için zengin bir tarihi kaynak olur ve onlarda tarih bilinci oluşturmaya katkı sunarlar (Akbaba, 2016, s. 218).
- Tarih öğretiminde birincil kaynakların kullanılması, öğrencilere önemli tarihsel kavramlarla karşılaşma imkânı sağlar. Tarih öğretiminde görsel kaynaklar kullanılması öğrencilerin geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile bağlantı kurmalarını sağlar. Görsel materyaller yoluyla birincil kaynakları kullanan öğrenciler bilgi, beceri ve analiz becerilerini geliştirerek çok değişik yaklaşımları görebilecek seviyeye erişebilirler (Ata, 2002, s. 392-400).
- Sınıf ortamında öğretmenlerin birincil kaynakları kullanarak, bunlar arasına görsel envanterleri de dâhil etmeleri, hem ders işlemelerini hem de öğrencilerin aktif olarak derslerde rol almalarını geliştirirken, dersi verenin tarihçilik becerisini de artıracaktır. Çünkü fotoğraf, harita gibi görsel dokümanların kullanımında öğrencilere yöneltilecek olan “ne gördün?” ve “ne duydun?” gibi sorularla onların gözlem yapmaları sağlanabilir. Aynı zamanda öğrencileri sınıf ortamında daha aktif, sorgulayıcı ve araştırmacı konuma getirebilir (Aslan ve Turan, 2016, s. 349).

2.6.2. Tarih Öğretiminde Kullanılan Görsel Materyaller

Öğrenme ile duyu organları arasında doğrusal bir ilişki vardır. Öğrenmelerin %83 ü görme, %11'i işitme, %3.5' i koklama, % 1,5'i dokunma, % 1' i tatma duyularıyla gerçekleşmektedir. Diğer taraftan insanlar; “okuduklarının %10’unu, işittiklerinin %20’sini, gördüklerinin %30’unu hem görüp hem işittiklerinin %50’sini söylediklerinin % 70’i ile kendi yapıp söylediklerinin %90’nını hatırlayabilmektedirler”. Bu verilerden anlaşılmaktadır ki görsel materyallerinin birden fazla duyu organına hitap etmesi öğretim etkinliğinin artması, anlamlı, kalıcı ve hızlı olmayı sağlaması açısından büyük önem taşımaktadırlar (Çelik, 2017, s. 29).

Hem göze hem de kulağa hitap eden görsel araçların isimleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Görsel Araçlar

Kitaplar	Yazı ve Gösterim Tahtaları	Resimler	Gerçek Eşyalar ve Modeller	Yansıtıcılar(Projeörler):
Ders Kitabı,	Kara Tahta	Düz Resim		Tepegöz
	Çok Amaçlı Tahta	Çizgi Resim	Basitleştirilmiş Modeller	Barkovizyon
Öğretmen Kitabı,	Elektronik Tahta	Şimşek Kartlar		Sinevizyon
	Askı-Kanca Tahtası	Figürinler		Data Shov
Alıştırma Kitabı	Askı Pazen Tahta	Duvar Resimleri	Büyütülmüş Modeller	(LCD Panel)
	Manyetik Tahta	Levhalar	Küçültülmüş Modeller	Konferans Projektörü
Başvuru Kitapları	Dosya Tahta	Afişler		Video Projektörü
	Bülten Tahtası	Uyarı Çizgileri		Slayt Projektörü
E-Kitaplar	Camlı Tahta	Grafikler	Küre	Film Projektörü
	Mantar Tahta-Köpük Tahta	Krokiler ve Haritalar		
E-Kitaplar	Elektronik totem	İkonlar		
		Duygudurum İkonu	Kabartma Haritalar	
E-Kitaplar		Karikatürler		Opak Projektörü

Tablo 2’ de ise işitsel ve teknoloji destekli araçlar verilmiştir.

Tablo 2. İşitsel ve Teknoloji Destekli Araçlar

İşitsel Araçlar	Görsel-İşitsel Araçlar	Teknoloji Araçlar	Destekli
Radyo	Film Makinesi ve Hareketli Filmler	Telemetin	
Pikap ve plaklar	Kapalı Devre Televizyon	Videometin	
Teyp,Ses Bantları ve CD'ler	Video	Etkileşimli Video	
Kompakt Disk	Kuklalar Tiyatro(Temsili) Eğitsel Geziler Etkileşimli Tahta(Fatih Projesinde)	İletişim Uyduları	

Kaynak: Seferoğlu (2015, s. 65) ve Başboğaoğlu (2017, s. 76)'ndan derlenmiştir.

2.6.2.1. Haritalar

Harita, yeryüzünün yüzeyinin bir temsilini ya da şekil, boyut ve ülkelerin konumunu, yönü ve mesafesini içeren eğitim aracıdır. (Nasibi ve Kiio, 2004, s. 21). Haritaların kullanımı tarih öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır.

Haritalar, iki nedenden ötürü tarih öğretimi için gereklidir. Birincisi, bir ülkenin tarihinin büyük ölçüde iklimine ve coğrafyasına bağlı olduğu temel gerçektir. Harita ve atlasların tarih öğretiminde neden bu kadar önemli olmasının ikinci nedeni ise hem anlaşılabilir hem de akılda kalan birçok tarihi gerçekleri ortaya çıkarmalarıdır.

Öğrenciler günümüzde harita üzerinden teknolojik aletler (GPS aletleri) sayesinde koordinat hesaplamaları yapabilmektedir. Ayrıca harita üzerinde bulundukları yeri işaretleyebilmektedir. Altay dağları, Gelibolu Yarımadası, Hira Mağarası, Kudüs gibi tarih öğretiminde önemli olan yerlerin konumlarıyla ilgili öğrencilere harita üzerinde yer gösterme oyunu, bir yeri tahmin etme oyunu veya sessiz sinema oyunu gibi etkinlikler yaptırılarak tarih öğretimine katkı sağlanabilir (Öztürk, 2016, s. 110).

2.6.2.2. Tarihi Mekân (Alan) ve Sanal Müze Gezileri

Tarih öğretimi açısından mekân algısı; “Tarihi olayların geçtiği yerleri zihinde canlandırabilme, tarih derslerinde görsel araçlardan harita ve küreyi kullanabilme, harita çizerek konumu tespit edebilme, yön bulma, yerleşim bölgesinin sınırlarını çizibilme,

komşuları belirleyebilme, genişlemeyi gösterebilme ve haritayı yorumlayabilme olarak tarif edilir” (Bircan ve Safran, 2013, s. 465).

Bennaars, Otiende ve Boisvert (1994, s. 27), öğrencilerin genel bilgi ve eğitimini genişletmek için alan gezilerinin düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Onlara göre, alan gezilerinin birçok avantajı var. Bunlar:

- Belirli bir konuda öğrenme deneyimi sağlarlar.
- Çalışma gezilerinde edinilen öğrenme, anlamlı, gerçekçi ve unutulmaz hale gelmektedir.
- Öğrenciler ve öğretmenler arasında sosyal ilişkileri teşvik etmektedir.

Tarihte yaşanan savaş, göç gibi birçok olayın sebepleri arasında mekânların büyük önemi vardır. Olayları kavrayabilmek için ilgili mekânın özelliklerini bilmek gereklidir (Öztürk, 2016, s. 105).

Alan gezilerinin sınırlılıkları da vardır. Bunlar;

- Planlama ve düzenleme için çok zamana ihtiyaç gerek duyulmaktadır.
- Genellikle pahalıdır.
- Sık sık yollarda kazalar meydana gelmektedir.

Tarihî mekânlar tarihi öğretmek ve öğrencileri heyecanlandırmak açısından bir araçtır (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009, s. 488). Ancak tarihi yerlerin ziyaret edilmesi her zaman mümkün olmayabilir. Bu açıdan düşünüldüğünde sanal geziler sayesinde tarihi yerler gösterilerek tarih öğretiminde istenilen faydalara ulaşılabilir.

Maddi zorluklar, zaman bulamama, mesafelerin uzaklığı vb. sebepler yüzünden müze ziyaretleri çok az yapılmakta veya hiç yapılmamaktadır. İletişim ve görüntülü araçlar sayesinde günümüz şartlarında dünyanın diğer ucundaki müzelere sanal müzecilik anlayışı ile ulaşmak mümkün hale gelmiştir (Aladağ, Akkaya ve Şensöz, 2014, s. 200).

Müzelere yapılan sanal geziler ile müze gezilebilir ve müzede bulunan herhangi bir tarihi eser en ince detayına kadar görülerek incelenebilir. Sanal müze ziyaretleri, görerek öğrenme, para ve zaman tasarrufu sağlama, ders motivasyonunu artırma, uzaktan eğitime katkıda bulunma gibi avantajlar sağlar. Öğrenmenin en önemli unsurlarından biri olan görerek öğrenme müzelerde geçmiş insanlara ait kalıntıların bizzat görülmesiyle gerçekleşir ve böylece geçmişte yaşamış insanlarla ilgili somut bilgilere ulaşılır. Ata (2002), Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri

adlı doktora tezinde sanal müzenin tarih eğitimine sunduğu yukarda verilen sonuçları desteklemiştir. Ata (2001, s. 15)'ya göre 21. yüzyıl görsel-işitsel medya çağı olacaktır. Öğretmenler, görsel-işitsel malzemeleri etkili bir şekilde kullanabilecek şekilde eğitilmelidir.

2.6.2.3. Grafik-Tablo-Çizelge ve Şekiller

Sayısal verilerin çizgilerle ifade edilmesine grafik denir. Nicel veriler arasındaki ilişkileri göstermek için kullanılan araçlardan olan grafikler daha çok kategoriler arasındaki farklılıkları vurgulamak için kullanılır (Cleaf, 1991, s. 351).

Nasibi ve Kiio'ya (2004, s. 5) göre grafik; tablo halinde veya yöntemsel formda açık bir görsel özet sunan resimsel veya grafik türü malzemeden oluşan yazılı veya çizili bir kombinasyonun oluşturduğu bir üründür. Grafikler ya hazırdir ya da öğretmen tarafından hazırlanmaktadır.

Mümkün olduğu yerlerde, öğretmenlerin grafikleri hazırlarken öğretme ve öğrenme sürecinde kendi fikirlerini ve düşüncelerini bütünleştirmeleri tavsiye edilmektedir. Mümkün olduğunca grafiklerin hazırlanmasında öğretmenler öğrencileri dahil etmelidirler.

Farrant (1964, s. 8), grafiklerin ve resimlerin öğretimde farklı amaçlara hizmet ettiğine inanmaktadır. Resimler, öğretilene bir gerçeklik duygusunu yaşatmaya yardımcı olurken, grafikler ders materyalinin kendisini içermektedir. Resimler ilgi uyandırmak, doğru izlenimler yaratmak ve dersleri hayata geçirmek için kullanılır. Grafiklerse, öğrenilecek olan materyalin hatırdakalır bir biçimde sunulmasında daha kullanışlıdır ve bir dersin sonuç bölümünde genellikle merkezi bir rol oynamaktadır.

Kiio'ya (1999, s. 29), göre, tarih ve coğrafya öğrenme-öğretim sürecinde grafiklerin kullanılmasındaki başarı, bunların kalitesine bağlı olabilir.

Grafikler, öğrencilerin konuları daha iyi öğrenmelerini sağlamaları, öğrenimi kolaylaştırması, göze hitap ettiğinden dolayı görsel anlamda kalıcı öğrenme sağlamaları ve bilgiyi uygun bir şekilde özet olarak vermesi nedeniyle kullanışlı bir eğitim materyalidir (MEB, 2015).

Sayısal verilerin sunulması esnasında kullanılabilecek araçlardan birisi de tablolardır. Tarih öğretiminde grafik tablo ve çizgiler verilen istatistik bilgileriyle ilgili yorum yaptırma, boşluk doldurma, ekonomik ve askeri verilerle ilgili soru sorma veya cevap isteme, konuları

özet hâlinde sınıflandırarak anlatma veya eşleştirme isteme gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Hem teknolojik araçlarla yapılan eğitimde hem de ders kitaplarında kullanılabilen materyallerdir.

2.6.2.4. Filmler

Günümüzde eğitim, bilgi çağındaki teknolojik gelişmelerden etkilenen kültür ortamından ayrılmaz. Bu nedenle, filmler etkili tarih eğitimcileri olarak kabul edilmektedir (Weinstein, 2001, s. 27). Filmler tarih eğitiminde bir öğretim aracı olarak kullanıldığında öğrenciler eylem hâlindeki teori ve kavramları görme şansına sahip olabilirler. Yani tarihsel olayları ve kavramları sanki ekrandan sahneden aşağıya inecekmiş gibi canlı bir perspektiften algılarlar (Champoux, 1999, s. 248).

2.6.2.4.1. Tarih Eğitiminde Filmlerin Avantaj ve Dezavantajları

Filmler, türlerine bağlı olarak, birçok yönden karşılaştırma yapmak için geniş bir bakış açısı sağlamaktadırlar. Farklı ülkelerdeki filmlerden sahneler, farklı kültürlerin karşılaştırmalı görünümünü sunar. Ayrıca, aynı film yeniden yapıldığı zaman, aynı kültürü farklı zamanlarda gözlemleme fırsatı sunabilir. Bununla birlikte filmlerin kurgusal ürünler olduğu bu yüzden yazarlar ve yönetmenlerin filmlerin gerçekliği üzerinde bir kontrole sahip oldukları akılda tutulmalıdır (Champoux, 1999, s. 248).

Tarih eğitiminde belgeseller ve tarihsel filmler tipik olarak belgelere dayalı açıklamalar olarak ele alınmaktadır. Bunun yanında, öğrenciler sunulan sahnelerin altındaki mesajlar üzerinde düşünmeye genellikle teşvik edilmemektedirler. Popüler filmler kültürel ürünlerden olduğu için öğrencilere filmin gerçekleştiği tarihi dönemle bağlantı kurma şansı vermektedir.

Filmin birincil kaynak olarak kullanılması, öğrencilere gerçekleri ezberlemek yerine kendi fikirlerini geliştirme fırsatı sunabilir. Öğrenciler, film izlediklerinde tarihsel gerçeklerin ardındaki fikirleri keşfetmeye yönelik üst düzey düşünme becerilerini uygularlar. Tarih eğitiminde, öğretmen öğrencilere açıklamalar yapmalıdır. Ders saatlerinde popüler bir film izlemek derste tarih konusuyla ilgili bir kitabı okumaya benzemektedir. Filmlerin öğretim araçları olarak kullanımı geleneksel yaklaşımla karşılaştırıldığında bilgiyi ezberlemek

yerine, öğrenciler üzerinde düşünme, inşa etme ya da problem çözme nedenlerine bağlı olarak daha aktif ve anlamlı bir öğrenme ortaya çıkarması mümkündür.

Ancak öğretmenler, öğrencileri materyaller üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmeye teşvik etmekten ziyade, sadece bazı tarihsel bilgileri veya gerçekleri iletme için film kullandıklarında başarı bağlamında ders kitaplarına ve anlatım yöntemine dayalı öğretimi benimsemiş öğretmenlerden daha fazla başarılı olamamaktadır. Bu nedenle tarih öğretmenleri, sınıflarında film kullanımı da dahil olmak üzere, her eğitsel çabada öğrenciler için aktif ve üst düzey hedefler belirlemelidir (Walker, 2006, s. 32).

2.6.2.4.2. Tarih Eğitiminde Filmlerin Kullanımında Dikkat Edilmesi

Gereken Noktalar

Günümüz toplumunda öğrenciler; müzikten, videodan ve web ortamlarından filmlerde ürün yerleşimlerine kadar iletişim araçlarını analiz edebilmek ve eleştirel düşünme becerilerini öğrenmek için öğretmenlerin yardımına ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenciler bu kritik becerileri elde ettikleri zaman, gelecekte kamu yararı için bilinçli ve gerekçeli kararlar alabileceklerdir (Tesar ve Doppen, 2006, s. 261).

Filmlerin bir öğretim aracı olarak kullanılmasıyla öğretmenler, öğrencilerde tarihsel bir anlayış geliştirme şansına sahiptirler. Ancak öğrencilerin anlayışındaki bu artış, filmin eleştirel bir şekilde yorumlanması becerisini geliştirmek için öğretmenlerin verimliliğine dayanmaktadır. Bu beceri tarihsel film okuryazarlığı olarak adlandırılır. Tarihi film okuryazarlığı becerileri olmadan, öğrenciler film boyunca tanık oldukları sahnelerin, görüntülerin ve diyalogların tarihsel gerçekler olduğunu düşünebilirler. Örneğin; gerçek bir okuryazarlık becerisi olmadan öğrencilerin gerçekliği filmi konusundan ayırmaları zor olabilir (Marcus, 2005, s. 62).

Eğitim amaçlı filmler, tarihsel olayların farklı yorumlarını sorgulayan, değerlendiren ve karşılaştıran tarihsel sorgulama becerisi sağlayan bir araç olarak kullanılmalıdır. Tarihsel sorgulama yaklaşımıyla öğrenciler; öğretmen, ders kitabı ya da bir filmde gördükleri bilgi ve imgeler gibi herhangi bir yetkili kaynaktan değil kanıtlardan elde edilen çıkarımlara, spekülasyonlara ve sonuçlara dayanan kendi tarihsel bilgilerini inşa ederler. Ayrıca, tarihin eleştirel yorumlama becerisi ile öğrenciler tarihçilerin, film yapımcılarının, yayıncıların ve yazarların geçmişteki ortak anlayışı nasıl kurguladığını anlama şansına sahip olurlar. Filmlerin eğitim aracı olarak kullanılması sayesinde, öğrenciler tarihsel bilginin özgün

kullanılabilmektedir. Steimberg (1977, s. 24) bazı durumlarda basitleştirilmiş zihinsel ve gelenekselleştirilmiş görüntülerin kelimelerin yerini aldığını, muhteşem bir fikri göstermek için ampulün ya da başkaları arasında acıyı göstermek için küçük yıldızların kullanıldığını ifade etmektedir.

Dahası açık bir mesaj söylenmediği için görüntü, okuyucuya farklı yorumlamalar yapmasını sağlar. Sonuç olarak görüntünün gücü, okuyucuların olduğu kadar çok mesajı ifade edebilme gerçeğine dayanmaktadır. Eco (2005, s. 7), karikatürün kendi semantiğini kuran kitle kültürünün bir sembolü olduğunu, başka bir deyişle kendi dilini oluşturan özel işaretlere ya da kurallara sahip olduğunu savunmaktadır.

Konuşma balonları ve kutuları diyalogu göstermek ve bilgi vermek için kullanılırken paneller, oluklar ve zip şeritleri hikâyenin akışını göstermeye yardımcı olabilmektedir. Metin kullanımı, belirsizlik, sembolizm, tasarım, ikonografi, edebi teknik ve sanatın diğer üslup unsurlarının kullanımı, anlamların veya anlambilimin bir alt metnini oluşturmaya yardımcı olmaktadır.

Karikatür dilini oluşturan kurallar ve işaretler arasında, televizyon, sinema, grafik dili gibi türlerin ya da dillerin de paylaştığı diğer işaretler arasında açılar, çizgilerin, renklerin varlığı ya da yokluğu yer almaktadır (Barbieri, 1993, s.12).

Batı ülkelerinde ve Amerika’da karikatürlerin tarih öğretiminde bir görsel malzeme olarak kullanımı teşvik edildiği gibi birincil kaynak olarak da tarih yazımında kullanılmaktadır. Tarihsel karikatürler; tarih dersi için sınıfta tartışma ortamı oluşmasına ve böylece tarihteki çeşitli konuların daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Görsel olduğu için konuların pekiştirilmesi ve değerlendirilmesinde katkı sağlar. Öğrenciler bilgi birikimiyle beraber karikatürleri yorumladıklarında onların bilişsel düzeyde istenilen yeterliliği kazanmaları mümkün olur. Karikatür sayesinde binlerce kelimeyle dahi anlatılması zor olan bir olay veya durum dil engeli olmadan pek çok insana kolaylıkla iletilebilir. Karikatürler olayın gerçekleştiği zamandaki toplumsal ve siyasi durumları mizah, eleştiri ve yazara özgü olarak anlatmalarından dolayı önemli tarihsel tanık özelliği taşırlar (Altun, 2016, s. 328). Karikatürlerin seçiminde; olumsuz sonuçlar doğurmaması, daha çok eğitimsel değer taşıması ve ahlaki olması esas alınmalıdır.

Öğretmen sınıfta öğrencilerine; “bu karikatür hangi amaçla çizilmiş olabilir, size göre bu karikatür neyi anlatmaktadır, karikatürde hangi nesneler görülmektedir, karikatürde herhangi bir sembole yer verilmiş midir, bu karikatür hangi mekâna ait olabilir, karikatürde

hangi olay anlatılmış olabilir?” gibi sorularla karikatürde anlatılmak istenen olayın veya verilmek istenen mesajın çözümlenmesini yaptırabilir.

2.6.2.6. Kronoloji ve Tarih Şeridi

Kronolojik düşünme becerisi tarih biliminin en temel konularından biridir. Olayların meydana geliş zamanı ve oluş sırasına (öncelik-sonralık) göre belli bir zamansal sıraya dizilmesine kronoloji denir (Şimşek, 2016, s. 98).

Şimşek ve Bal (2010, s. 125) “Tarih Şeridi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Tarihsel Zaman Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında; para, heykel, yazı, eşya, Orhun Kitabeleri, ilk insan figürü, Hitit Güneşi, Roma Arenası, Piramit, İstanbul’un fethi, asker, kümbet, bayrak, Hitit geyiği, Osmanlı bayrağı ve pusulanın öğrenciler tarafından tarih şeridi çizilirken en çok kullanılan resim ve sembollerden olduğunu belirtmişlerdir.

Zaman algısı probleminin çözümünde tarih şeritlerinin çok önemli bir yeri olduğunu söyleyen Işık (2014, s. 119-120), “İlköğretim 6. Sınıf ve Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Mekânsal Biliş ve Kronoloji Bilgilerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasında tarih şeridiyle ilgili bölümde şu bilgilere yer vermiştir: Ders kitaplarında eş zamanlı tarih şeritleri yeterince yer almamış, aynı dönemde farklı bölgelerde neler olduğuna ilişkin karşılaştırmalar yapılmamıştır. Öğrencilerde kronoloji becerisinin gelişmesi açısından tarih şeridi ve eş zamanlı tarih anlayışını geliştirmeye yönelik materyallere ders kitaplarınca yeterince yer verilmelidir. Bu durum tarih öğreniminde öğrencilerde oluşacak olumsuz etkileri ortadan kaldıracak gibi tarih öğretiminin temel amaçlardan biri olan kronoloji becerisinin gelişmesini de sağlayacaktır.

Kronolojinin algılanmasında çok önemli bir yeri olan tarih şeridi ders kitaplarında olduğu kadar tarih konularının işlendiği her türlü görsel anlatılarda da kullanılması gereken bir materyaldir.

2.6.2.7. Fotoğraf ve Temsilî Resimler

1839 yılında İcat edilen fotoğraf, diğer görsel malzeme ve kayıtlara göre gerçekliği olduğu gibi etkili bir biçimde göstermesi açısından önemlidir (Danacıoğlu, 2001, s. 91). Tarihi bir belge olarak ilk defa Kırım Savaşı (1853-1856) sırasında kullanılmaya başlamıştır. O günden itibaren de önemli bir tarihsel bilgi kaynağı olarak görülmektedir (Akbaba, 2005, s. 188).

Fotoğraf tarihsel bir görsel malzemesi olarak gerçeği doğrudan ifade etmesinden dolayı önemli bir tarihsel kanıt durumundadır (Şimşek, 2012, s. 138). Kanıt olarak değerlendirilen fotoğrafların çekildikleri döneme ait önemli bilgiler içerdiği, görsel olarak fotoğraflara müdahale edilmiş olabileceği, fotoğrafı çeken ve çekilenlerin yanlış davranabilecekleri gibi hususlar göz ardı edilmemelidir (Akbaba, 2005, s. 189).

Fotoğraflar ve temsili resimler sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanıldığında gerek tarih bilinci oluşturmak gerekse görsel belleği geliştirmek açısından kullanılacak önemli materyallerdir. Öğrencilerin tarihi olaylarla ilgili kişi ve yer isimlerini ileriki dönemlerde tekrar hatırlamalarını sağlamak açısından kendilerine gösterilen tablo ve fotoğrafların büyük işlevleri vardır (Ata, 2001, s. 9-10). Fotoğraf, öğrencilerin ve diğer okuyucuların belleğinde uzun süreli etkiler uyandırır. Tarihte herhangi bir döneme ait eşyalar, giysiler, o günkü üretim teknikleri, örf ve adetler, insanların yerleştiği köy, kent, dağ, ova gibi fiziki ve coğrafi mekânlar fotoğraflarla daha iyi öğrenilir (Danacıoğlu, 2001, s. 93).

Tarihi fotoğrafları kullanma alanında geliştirilmiş modellerden biri de Felton ve Allen'e (1990, s. 84) aittir. Oldukça kullanışlı olan bu modelin aşamalarını şöyle açıklanabilir;

- *Fotoğrafın sunumu*: Fotoğrafın arka planı gerek yerel tarih gerekse ülke tarihiyle ilgili olarak öğrencilere açıklanır. Burada öğretmen, "Bugün, Trablusgarp Savaşı sırasında çekilmiş olan Atatürk ve arkadaşlarıyla ilgili fotoğrafları dikkatli bir şekilde inceleyeceğiz. Bu fotoğraflar, günümüzden 107 yıl önceye aittir. Bu resimleri dikkatlice inceleyerek anahtar sorulara cevap veriniz?" der.
- *Anahtar soru yöneltme*: Bu aşamada "fotoğrafta görünen insanlar kimlerdir? İnsanlar ne yapmaktadır, bu fotoğraflar size göre nerede çekilmiş olabilir? Bu fotoğrafa bakarak savaş hakkında ne söylenebilir?" gibi öğretmen tarafından anahtar sorular sorulur ve öğrencilerin sorunun cevabına yönelik düşünceleri alınarak not edilir.
- *Kişileri, nesneleri tanımlama ve görülenleri betimleme*: Öğrenciler fotoğrafta gözlem yapıp, gördükleri kişi, grup ve nesneleri isimlendirerek etiketlendirirler ve listesini yaparlar. Daha sonra gördüklerini karşılaştırarak betimleme yaparlar. Bu aşamada fotoğraftaki insanların; ortak özellikleri, meslekleri ve sosyal statüleri, kılık kıyafetleri ve statü farkları nelerdir gibi sorular sorulabilir. Nesnelerle ilgili olarak da "hangi nesneler vardır, ne gibi araçlar görmektesiniz? Bugün bu araçlar kullanılabilir mi? Fotoğraftaki Filler size neyi çağırıştırıyor? atın koşum takımlarını betimleyiniz?" gibi sorular yöneltip betimleme yaptırılır.

- *Öğrencilere, çıkarım yapmaya yöneltecek sorular sorma:* Öğrencilerin, gördüklerini bir araya getirmesi ve gözlemlerinden çıkardıkları ipuçları sayesinde mevcut verilerin de ötesinde yeni bilgilere ulaşmaları sağlanır. Bu kısımda, öğretmen öğrencilerine, elçiler neden düğüne davet edilmiş olabilirler? Bu elçilerin yaptıkları görevler neler olabilir? Bu ne çeşit bir gemidir? Bu vakıf binasının yapıldığı yer hakkında ne söyleyebilirsiniz? Ağaçta asılı aletler ne içindir? gibi sorular yöneltilebilir Böylece öğrenciler fotoğraftaki görüntüleri değerlendirerek örtük anlamları da fark ederler ve mevcut varsayımları daha iyi değerlendirmiş olurlar. Bu durum öğrencilerin bilişsel kavrama süreçlerini daha da geliştirir. Çıkarım yapmaya yönelik sorular öğrencilerin öğrenilmesi hedeflenen bilgileri tam ve doğru anlamasına yardım eder (Özbay ve Özdemir, 2012, s. 21).
- *Öğrencilerden hipotezlerini değiştirme, doğrulama ve atma ihtiyaçlarının olup olmadığını sorma:* Başlangıçta ortaya atılan hipotezler yapılan gözlemlerle tekrar değerlendirilerek mevcut hipotezleri destekleyecek veya değiştirecek çıkarımlarda bulunulur.
- *Hipotezleri desteklemede ders kitabı ve diğer materyallerin kullanılması:* Burada amaç öğrenilmesi istenen konuyla ilgili daha fazla bilgiye ulaşmaktır. Bu amaçla öğretmen, öğrenciler için aynı konuyla ilgili değişik kaynaklar önerir. Bu şekilde, öğrenciler daha çok bilgilenmeleri sayesinde ya ulaştıkları sonucu desteklerler ya da değiştirirler.
- *Düşünmeyi gözden geçirme:* Öğretmen kılavuzluğunda öğrencilerle birlikte sorular ve düşünme becerileri üzerinde odaklanmaktadır.

Tarihsel resim olayların, anlatılmak istenen konuların gerçeğe en yakın şekilde görsel tasvirinin yapılmasıdır. Resimler yapılırken dikkat edilmesi gereken en önemli kurallardan biri varlıkların, olayların veya tasviri yapılan herhangi bir konunun büyüklüğü, şekli, rengi gibi özellikleri hakkında doğru bilgi verilmelidir (Çelik, 2017, s. 54). Togan (1985, s. 64)’ın daha önce ifade ettiği gibi günümüzde resim ve minyatürler Türk tarihinin en önemli kaynakları arasına girmiştir. Resimler gerek karakalem gerekse suluboya veya yağlıboya ile yapılmış olsun yazılı kaynaklarda bulunmayan birçok özellikleri görmemize vesile olduklarından kültür tarihi açısından oldukça önemlidirler. Örneğin bir savaş sahnesiyle ilgili veya talim yapan bir askerle ilgili resimlerden kullandıkları silahlar ve kıyafetlerle ilgili önemli bulgulara ulaşılabilir (Kütükoğlu, 1991, s. 22).

Öğretmenler sınıflarında gösterdikleri fotoğraflarla ilgili; “Resimdeki insanların ellerinde neler var, resimde ne olduğunu kim açıklayabilir, bu resme bakarak Osmanlı esnaflarıyla ilgili veya pazarlarda satılan ürünlere göre o bölgenin ekonomisi hakkında neler söylenebilir,

bu savaştan sonra hangi gelişmeler yaşanmış olabilir, bu askerin veya bu kadı'nın yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz veya nasıl karar verirdiniz?" gibi sorularla resmin çözümlenmesini yaptırarak öğrencilerine dersi daha iyi kavratırlar.

2.6.2.8. Animasyon

Latince kökeni animatio, olan animasyon canlandırmak, yaşam veya ruh vermek anlamına gelir. Bir başka anlatımla anlatılacak bir konuyla ilgili resimleri arka arkaya getirerek seri bir şekilde hareketli olarak göstermeye animasyon denilmektedir (Yekta, 2004, s. 29).

Bazı nesneler veya olaylardaki karakterler animasyonla hareketli bir şekilde gösterilebildiğinden şekillerin ve renklerin değişimiyle olayların gerçekleşme süreçleri daha iyi görülebilmektedir (Foley, Van Dam ve Feiner, 1990; Laybourne, 1998, s. 3). Böylece öğrenciler olayları, olguları ve soyut kavramları görme fırsatı yakalamaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında öğrencilere bilgi aktarımı ve mesaj verme sürecinin fazla zaman ve emek harcamadan en etkili şekilde yapıldığı yöntemlerden biri de animasyon kullanmak olmaktadır. Öğrencileri motive ederek yapacakları araştırmada yardımcı olması, konuyu izleyerek öğrenme fırsatı sunması ve karmaşadan kurtarması, bilgileri somutlaştırarak kalıcı hale getirmesi, hayal ve düşünce gücünü arttırarak konuyu keyifle izletmesi animasyonla yapılan öğretimin faydalarındandır (Bircan, 2016, s. 366).

Tarih dersinde deney ve gözlem yapılamayışı yani derste anlatılan bilgilerin soyut kalması açısından düşünüldüğünde görme, işitme ve hareketli bir şekilde olayları seyretme imkânı sunan animasyon son derece önem arz etmektedir. Savaş sahneleri, savaşta kullanılan silahlar, savaşan taraflara özgü kıyafet, yeme –içme ve diğer kültür unsurları, komşu devletler, sınırlar, göçler vb durumlar animasyonlarla öğrencilere sunulduğunda öğrenciler tarih konularını daha iyi anlayıp zihinlerinde canlandırabileceklerdir. Tarihteki değişimleri daha açık görebileceklerdir. İstenilen zamanlarda animasyonlar tekrar tekrar seyredilerek tarih konularının özümsemişi sağlanabilecektir (Bircan, 2016, s. 367-368).

Son yıllarda ülkemizde tarihi filmlere olan ilgi artmıştır. “Muhteşem Yüzyıl”, “Payitaht Abdülhamit”, “Çanakkale 1915”, “Diriliş Ertuğrul”, “Mehmetçik Kûtulamâre” gibi filmler Türk toplumunda olduğu kadar yabancı ülkelerde de izlenmeye başlanmıştır. Bu durum Türk tarihinin etkili bir şekilde anlatılmasının önemini göstermektedir. Ayrıca filmlere gösterilen ilgi Tarihimizin ne kadar önemli olduğunu açıklamaktadır. Bu filmlerin yapımında animasyonlardan oldukça istifade edilmiştir. Bu filmlerde vatan sevgisi, devlet adamlarının

psikolojik durumları, vatana ihanet, köprü yapımı, yol yapımı, kara ve deniz savaşları sahneleri, dönemle ilgili yemek kültürü, giyim kültürü ve geçerli dini ve ahlaki değerler çok açık anlatılmaktadır. Bu anlatımlarda animasyon en çok kullanılan araçlardan biridir. Bu filmler öğrenciler için de faydalı tarihi bilgiler içermektedir.

2.6.2.9. Gravür

Gravür; “Ağaç, taş veya metal bir levhanın oyularak işlenmesi ve bunun bir yüzeye basılması tekniği” dir. Bu teknikle yapılan resme de gravür denir (TDK, 2018). “Çukur Baskı” tekniği olarak bilinen “Gravür”; Osmanlı tarihinde ilk olarak İbrahim Müteferrika tarafından basılan “Batı Hint Tarihi” (1730) ve “Cihannüma” (1733) adlı kitaplarda görülmektedir. Eski İstanbul’un sokaklarının, mesire yerlerinin ve çarşılarının görüntülerinin yer aldığı gravürler aynı zamanda sosyal olayların etkilerini göstermesi bakımından da önemlidirler (Şimşek, 2012, s. 150).

W. B. Bartlett, D’Ohsson, Melling, T. Allom gibi Batılı sanatçılar İstanbul başta olmak üzere İmparatorluğun çeşitli yerlerini esir ya da gezgin olarak dolaşarak Osmanlı toplumunun yaşayış ve kültürüyle ilgili gravürler yaparak yazdıkları kitaplara koymuşlardır.

Öğretmenler gravürden daha iyi yararlanmak için; “Bu gravürde neler görüyorsunuz, insanlar neler yapıyor, insanların giyim tarzı nasıldır, bu çarşı neden buraya yapılmış olabilir, esnaflar satacakları ürünleri neden dükkânın önünde bulunduruyorlar, İnsanlar neden atlarla geziyorlar?” gibi soruları öğrencilere yönelterek onlarda yorum, algılama eleştirel düşünme, estetiği kavrama, ,sanat eserleri ile tarih arasında bağlantı kurma gibi becerilerin gelişmesini sağlayabilirler (Akbaba, 2016, s. 221).

2.6.2.10. Minyatür

Minyatür; “Çoğunlukla eski yazma kitaplarda görülen, ı ışık, gölge ve hacim duygusu yansıtılmayan küçük, renkli resim sanatıdır”. Bir başka tanımla ; “Eskiden elyazması kitaplara yapılan suluboya resimleridir. Bir noktadan bakışa önem vermeyen, kişilerin önemine göre beti büyüklüğü dikkate alınan, ı ışık-gölge anlatımı ve oylum duygusunun yansıtılması bulunmayan düz boyalı resim” dir (TDK, 2018).

Türk minyatür sanatına kendi damgasını vurarak minyatürde Klasik Osmanlı Üslubu’nun oluşmasını sağlayan sanatçılardan biri Nakkaş Osman’dır. Kanuni Sultan Süleyman, II.

Selim ve III. Murad Dönemleri'nde hizmet vermiş olan Nakkaş Osman tarih konulu minyatürlerin büyük ustası olarak kabul edilir (Atasoy 1997, s. 14).

Seferler, kale kuşatmaları, savaşlar, fetihler, şehzadelerin tahta geçişleri, düğün, sünnet ve diğer şenlikler, bayram kutlamaları, yabancı elçilerin kabul edilmesi, adetler, giyim eşyaları ve törenler minyatürlerde yer almaktadır (Şimşek, 2003, s. 149). Bu açıdan minyatürler tarih derslerinde kullanılması gerekli önemli görsellerden biridir. Tarihsel bir çıkarım yapabilmek, tarihsel bir belge özelliği taşıdığını kavrayabilmek, görseli tanımlayıp çözümleyip yorumlayarak eleştirel düşünceyi geliştirmek minyatür incelenmesinde gerçekleşmesi beklenen bazı amaçlardandır (Akbaba, 2016, s. 221).

Tarih dersinde minyatürü kullanabilmek için öncelikle anlaşılır bir biçimde net olarak verilmesi gerekir. Ayrıca öğretmen konuya dikkat çekecek ölçüde donanımına sahip olmalıdır. Minyatürle ilgili; o dönemdeki insanların yaşayış tarzına ilişkin neler anlatılmaktadır, insanlar av yapmak için hangi silahları kullanmaktadır, insanlar nasıl giyinmiştir, bazı insanlar niçin daha büyük gösterilmiştir? gibi sorular sorarak çözümleme yapılabilir. Tarihi fotoğraflarda olduğu gibi minyatürlerdeki görsellerle ilgili de; hipotez kurma, değiştirme doğrulama, soru sorma ve düşünmeyi birlikte gözden geçirme gibi yöntemlerle öğrencilerde beceri gelişimine yönelik etkinlikler yapılabilir (Şimşek, 2012, s. 148-149).

2.7.Tarih Eğitiminde Bilişim Teknolojileri ve Görsel Materyaller Bakımından EBA

EBA'nın amaçlarından biri de en etkili öğretim ve görsel materyalleri kullanarak bilişim teknolojisinin eğitime entegrasyonunu sağlamaktır. EBA bilişim teknolojilerindeki yenilikleri takip ederek bu gelişmeler ışığında her ders için sınıf seviyelerine uygun, e- içerikler hazırlamaktadır. Bu e-içerikler içerisinde yer alan derslerden biri de tarihtir. EBA'da bilişim teknolojisi sayesinde etkili ve çok çeşitli görsel materyaller kullanılarak tarih derslerine yönelik e içerikler üretilmesi, tarih derslerini tek düze anlatımdan ve monotonluktan kurtarıp tarih öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirecektir (Öner, 2015, s. 89). EBA öğrencilere sadece sınıf ortamında değil her zaman her yerde zaman ve mekân sınırı olmadan öğrenme fırsatı vermektedir. EBA, bu misyonuyla okul dışı tarih öğretimine de büyük katkılar sağlayacak bir platformdur. Türkiyede ilk defa Safran ve Ata (1998) eğitim araçları, tarihsel çevre ve sözlü tarihle desteklenen tarih öğretimini “okul dışı tarih öğretimi” olarak nitelemişlerdir. “Okul dışı tarih öğretimi” aynı zamanda sözlü tarihi de kapsamaktadır. Sözlü tarih bizzat tarihi olaylar ve tarihi kişilerle ilgili kaynak kişilerle

yapılan görüşme sonucu elde edilen bilgilerdir. Sözlü tarih, özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa ülkelerinde tarih eğitiminde kullanılmaya başlamıştır (Safran, 2005, s. 24). Yeğitek içinde yer alan stüdyo imkânlarıyla yapılacak çekimlerle ve EBA arşivi sayesinde tarihsel yapıların, anıt ve müzelerin, yerel tarih unsurları ve sözlü tarihle ilgili bilgi veren kişilerin öğrenci ile buluşturulması imkânı vardır. Bu bağlamda sözlü tarihle ilgili görüşmeler ve tarihsel çevre ile ilgili elde edilen görüntüler yüzyüze olmasa bile EBA aracılığıyla ülke çapında bütün öğretmen ve öğrencilere tarih dersi içerisinde veya destek kaynak olarak gösterilebilir. Bu özellikleri açısından ve görsel materyallere yapacağı katkı açısından değerlendirildiğinde EBA tarih eğitimi için çok büyük imkânlar sunmakta ve önem arz etmektedir. Bu durum aynı zamanda tarih eğitiminde bilişim teknolojileri ve görsel materyaller bakımından EBA'nın önemini ifade eder.

Eğitim teknolojileri ve görseller tarih öğretimine ilgiyi artırmakta ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır (Kaya, 2017, s. 133). Harita, fotoğraf, temsili resim, reel görüntü, savaş sahneleri, grafik, tablo, animasyon, tarihi eser, tarihi belge, gravür, minyatür, şema gibi görseller tarih öğretiminde kullanabilecek eğitim materyalleridir. Ayrıca EBA'nın çekim yapma, röportaj yapma imkânı olduğundan her konuyla ilgili uzman kişiler ve alan uzmanlarından bilgi alması da mümkündür. E-içeriklerde görsel zenginliği sağlamak EBA'nın en önemli amaçlarından biridir.

Bu çalışma kapsamında ortaöğretimde okutulmakta olan tarih 9 ve 10 ile T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerine ait EBA'nın ürettiği elektronik ders içeriklerinde kullanılan görsel materyaller çeşitlilik açısından incelenmiştir. Belirtilen derslere ait videolar 1 Ocak - 30 Nisan 2019 tarihlerinde yayınlanmış olanları kapsamaktadır. Bu tarih aralığında yayınlanmış olan videoların tamamı izlenmiştir. Görsel materyaller kullanım sıklığı ve çeşitliliğine göre tespit edilmiş olup sınıf, ünite ve konu bazında irdelenmiştir. Yapılan detaylı incelemelere ait tablolar ek 6' da verilmiştir. Sınıf ve ünite bazında kullanılan materyallere ait toplam sayılar ve süreler verilerek özet tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan özet tablolar aşağıda verilmiştir. Tablo 3' te EBA' da yer alan 9. sınıf tarih dersi videolarına ait görsel materyallerin sıklıkları verilmiştir.

Tablo 3. EBA’da Bulunan 9. Sınıf Tarih Ders İçeriğine İlişkin Bilgiler

Üniteler	Harita	Tarihi Belge	Tarihi eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekan	Süre(sn)
1. Ünite	9	10	13	0	0	2	43	0	0	23	0	0	8	0	879
2. Ünite	3	0	21	0	0	0	0	0	0	6	0	0	2	6	258
4. Ünite	10	1	9	0	0	0	13	4	0	8	0	0	1	1	1312
5. Ünite	27	1	8	0	0	4	44	3	2	10	0	0	11	38	2972
6. Ünite	11	0	4	0	0	1	27	0	0	6	0	3	4	3	1553
Toplam	60	12	55	0	0	7	127	7	2	53	0	3	26	48	6974

Tablo 3’e bakıldığında, 9. sınıf için hazırlanmış video içerikleri toplam 6974 sn (116 dakika 23 sn)’dir. Bu videoların tümünde harita görseline yer verilmiş, reel görüntü, savaş sahnesi ve karikatüre ise yer verilmediği görülmüştür. En çok fotoğraf (127 tane) en az ise minyatür (2 tane) kullanılmıştır. Fotoğraflar her bir video için ayrı ayrı sayılmış ancak bir fotoğrafın birden fazla videoda kullanıldığı görülmüştür. 3. üniteye ilişkin herhangi bir içerik bulunamamıştır. Ayrıca videolar izlenirken her bir videonun süresi ayrı ayrı kaydedilmiş tabloda ise ünite bazında toplam süreler verilmiştir. Bu bağlamda tabloda yer almamasına karşın video sürelerinin 36 sn ile 214 sn arasında değiştiği tespit edilmiştir. Konu olarak incelendiğinde de 9. sınıfa ait toplam 60 konu yer aldığı görülmüştür.

Tablo 4’te EBA’da bulunan 10. sınıf tarih dersi videolarına ait görsel materyallerin sıklıkları verilmiştir.

Tablo 4. EBA’da Bulunan 10. Sınıf Tarih Ders İçeriğine İlişkin Bilgiler

Üniteler	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekan	Süre (sn)
2. Ünite	27	0	0	0	0	1	0	0	0	12	0	0	0	0	1678
3. Ünite	2	0	0	0	1	0	0	13	0	7	0	0	0	0	272
4. Ünite	0	1	1	2	0	0	0	0	4	7	2	0	0	4	213
5. Ünite	27	0	0	0	0	1	3	1	0	28	0	0	0	0	1908
6. Ünite	2	3	0	0	0	0	0	2	1	28	0	2	0	1	464
Toplam	58	4	1	2	1	2	3	16	5	82	2	2	0	5	4535

Tablo 4’e bakıldığında, videoların tümünde harita görseline yer verilmiş şemaya ise yer verilmediği görülmüştür. En çok temsili resim (82 tane) en az ise tarihi eser ile savaş sahnesi

kullanılmıştır. Fotoğraflar her bir video içi ayrı ayrı sayılmıştır ancak aynı fotoğrafın birden fazla videoda kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca videolar izlenirken her bir videonun süresi ayrı ayrı kaydedilmiş tabloda ise ünite bazında toplam süreler verilmiştir. Bu bağlamda tabloda yer almamasına karşın video sürelerinin 15 sn ile 318 sn arasında değiştiği tespit edilmiştir. Konu olarak incelendiğinde de 10. sınıfa ait toplam 72 konu yer aldığı görülmüştür. 10. sınıf için hazırlanmış içeriklerde toplam 4535sn (75 dakika 58sn) video yer almaktadır.

Tablo 5'e bakıldığında, T.C Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihi Dersi'nde en çok kullanılan görseller harita ve fotoğraftır. Başka hiçbir görsel materyalin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Videoların tamamında bir öğretmen tahta önünde harita ve şema kullanarak ders anlatımı yapmıştır. Ders içerikleri programda istenen kazanımlarla uyumludur. Fakat dikkat çeken husus bu videolarda sınıfta öğretmen anlatımından farklı olarak hiçbir ders işleniş şekli görülmemektedir. Öğrenci dikkatini çekmeye yönelik farklı görseller kullanılmamıştır. Yakın tarihimiz olan Cumhuriyet dönemine ait fotoğraf, animasyon, canlı görüntü veya çekilmiş filmlerden bazı sahneler gibi birçok görsel kaynağa ulaşmak mümkündür. Ayrıca bazı videolarda öğretmen yüzünü tahtaya dönmekte ve sırtı dönük olarak ekranda görülmektedir. Bu durum pedagojik açıdan uygun bir öğretim şekli değildir. Bu içerikler ancak öğrenci dersi kaçırdığı zaman kullanılabilecek bir özelliktedir.

Tablo 5. EBA'da Bulunan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi İçeriğine İlişkin Bilgiler

Üniteler	Video Sayısı	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekan	Süre (sn)
1. Ünite	55	50	0	6	0	0	0	51	0	0	0	0	0	10	1	23021
2. Ünite	59	26	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	11	0	21039
3. Ünite	16	1	0	0	0	0	0	50	0	0	0	0	0	6	0	8718
4. Ünite	17	11	2	0	0	0	0	33	0	0	0	0	0	3	0	8656
5. Ünite	14	11	0	0	0	0	0	57	0	0	0	0	0	3	0	8338
6. Ünite	16	9	0	0	0	0	0	102	0	0	0	0	0	0	0	7381
7. Ünite	17	11	0	0	0	0	0	70	0	0	0	0	0	4	0	9281
8. Ünite	19	13	0	0	0	0	0	84	0	0	0	0	0	5	0	9804
Toplam	213	132	2	6	0	0	0	451	0	0	0	0	0	42	1	96238

EBA'nın tarih dersine ait e-içeriklerde kullandığı görseller genel olarak değerlendirildiğinde çok çeşitlilik görünmemektedir. Tarihle ilgili görsel çeşitliliği azdır. Harita dışında diğer görsellere çok az ya da hiç yer verilmemiştir. Oysa Öğrenciler tarih derslerinde içinde yaşadıkları zamandan çok uzak olan tarihi bilgileri, olgu ve olayları

öğrenmeye çalışırken bu bilgileri hafızalarına yerleştirmekte oldukça güçlük çekiyorlar. Bu problemin çözülmesinin en iyi yolu tarih öğretmek amacıyla yapılan programlarda fotoğraf, resim, harita, temsili resim, karikatür, belge, reel görüntü, gravür, animasyon gibi görsel materyallerin bol miktarda kullanılmasıdır (Işık, 2014, s. 119).

EBA’da tarih derslerine yönelik görsel çeşitliliğin ve zenginliğin artırılmasında yerel tarih çalışmalarından da faydalanılabilir. Her yörenin kendine özgü tarihsel özellikleri, gelişim safhaları ve geçmişten getirdiği tarihi izleri vardır. Bu özellikler o yörenin yerel tarihini oluşturur. Yerel tarih aracılığıyla tarihi olaylar ve tarihten kalan eserler öğrencilerde tarih dersine karşı ilgi ve heyecan oluşturmak açısından oldukça faydalıdır (Işık, 2016, s. 256-261). Işık’ın (2016, s. 260) ifadesiyle etkili bir tarih öğretimi, tarihi kalıntıları, eserleri görünür hale getirerek tarihi yeniden canlandırıp öğrencilere göstermekle mümkün olur. Böylece EBA iyi bir tarih öğreticisi olarak daha çok işlev görür. Ayrıca her yeri tarih kokan ve tarihi kalıntılara beşiklik eden ülkemizin güzellikleri tarih dersine daha çok yansıtılmış olur.

2.8. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Teknolojinin eğitimde kullanılmasının ve bunun sonucunda dijital içerik üretilmesinin eğitime yansımalarıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında pek çok araştırma yapılmıştır.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde, EBA ile ilgili çalışmaların büyük çoğunlukla yurt içinde ve geçtiğimiz 7 yıl içerisinde daha çok yapıldığı tespit edilmiştir

Gülbahar ve Güven (2008), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik algılarını inceleyerek, öğretmenlerin teknoloji kullanımının kendileri için daha avantajlı olacağına inandıklarını, ancak bilgisayar kullanımında temel becerilere sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, aynı zamanda, kendileri için sınıfta ders anlatımında yardımcı olarak kullanılabilecek diğer teknolojik aletler için becerilerinin eksik olduğunu hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Altın (2014), Fatih projesini yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler açısından değerlendirdiği araştırmada, öğrenciler akıllı tahtanın ve tablet bilgisayarın kalitesiz olması, internet erişiminin kısıtlı olması projenin olumsuz

yönleri olarak belirtirlerken, öğretmenler, EBA’da yer alan e-içeriklerin yetersiz olduğunu, tablet bilgisayarların eğitim dışı kullanıldığını ifade etmişlerdir. Veliler ise tablet bilgisayarların öğrenci başarısını düşürdüğünü belirtmişlerdir. İdareciler, EBA’daki e-içeriklerin öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacağını, öğrenciler arası fırsat eşitliği sağlayacağını ifade etmişler.

Türker ve Güven (2016) “Lise Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Projesinden Yararlanma Düzeyleri ve Proje ile İlgili Görüşleri” isimli betimsel nitelikteki çalışmada, öğretmen ve öğrenciler yararına hizmete sunulan Fatih Projesi ve EBA platformunun öğretmenler tarafından nasıl, ne sıklıkla ve hangi amaçlarla kullanıldığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların yarısından fazlası EBA’yı kullanmadığını belirtmiş olup buna gerekçe olarak internet sorunlarını göstermiştir.

Bir diğer araştırma Aktay ve Keskin (2016) tarafından yapılan “Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi” adlı çalışmadır. EBA sisteminin incelenmesini amaçlayan söz konusu bu çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiş olup EBA sisteminde yer alan özellikler doküman analizi tekniğiyle incelenmiştir. Bu çalışmada EBA, içerisinde yer alan özellik ve içerikler açısından incelendiğinde, ders, içerik, yarışma, uygulamalar, EBA dosya, e-kurs vb. eğitsel içerikleri içerisinde barındırdığı görülmüştür. Ayrıca EBA üzerindeki içeriklerin bazılarını herkes ulaşılabilirken EBA ders gibi bazı bölümlere kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapılabileceği belirtilmektedir.

Baz (2016), “Teknik, Donanım ve İçerik Yönüyle Fatih Projesinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada EBA’nın önemli ayaklarından birini oluşturan Fatih Projesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmada FATİH Projesi, eğitimcilerinin görüşlerine dayalı olarak teknik, donanım ve içerik yönüyle değerlendirilmiş olup araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda projenin sürdürülebilirliği bakımından projede teknik ve içerik açısından eksiklikler olduğu ve bu eksikliklerin giderilmesinde eğitici formatörlerin görüşlerinin önemli olduğu belirlenmiştir.

Bal ve Boz (2017), “EBA Kullanılabilirlik Düzeyinin Ölçülmesi” adlı çalışmalarında EBA portalının hedef kitle olan öğretmenler tarafından kullanılabilirlik düzeyinin belirlenmesi ile buna yönelik görüş ve önerileri araştırmışlardır. Bu araştırmaya göre; öğretmenler, derslerde kullandıkları sunumları ya da projeleri EBA portalında paylaşabilmektedirler. EBA portalında eğitim içeriklerinin güncellenmesi ve bu içeriklerin sürekli olarak

kullanılabilirlikleri için düzenli araştırmalarla desteklenmesi önem taşımaktadır. Böylece hedef kitle olan öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji kullanım yetkinliklerine katkı sağlayacağı açıktır. EBA portalındaki içeriklerin kullanımının ölçülmesi ile ilgili araştırmalar düzenli olarak yapılmamaktadır. EBA'ya ait kullanılabilirlik testi tüm hedef kitleye yönelik olarak henüz ölçülmemiştir. Araştırmada öğretmenler EBA portalını imkânlar ölçüsünde derslerinde kullandıklarını açıklamışlardır. EBA'nın yeni ara yüzünün kullanıcı dostu olması öğretmenlerin teknolojiyi takip etmek istemesine katkı sağlamaktadır. EBA portalı ve içeriği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler, EBA web sitesi ile ilgili genelde olumlu görüşlere sahiptirler. EBA portalını eğitim açısından yeterli bir site olduğunu fakat son sınıflarda öğrenciler sınavlara hazırlandıkları için derslerde kullanmadıklarını dile getirmişlerdir.

Sarımanoğlu ve Karabulut (2017) “Okullarda Etkileşimli Tahta Kullanımının Değerlendirilmesi ve Geleceğe Yönelik Etkileşimli Tahta Modellerinin Belirlenmesi” adlı araştırmalarında da FATİH Projesi kapsamında dağıtılan etkileşimli tahtaların donanımsal, yazılımsal ve fiziksel ortamdan kaynaklanan problemlerini öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak tespit etmeyi ve gelecekte dağıtılacak etkileşimli tahtaların daha nitelikli olmasını sağlayacak modelleri önermeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmanın veri toplama ve veri analizi süreçlerinde hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmıştır. Diğer bir ifadeyle, araştırmada karma bir desen izlenmiştir. Araştırmada EBA ve içeriğe yönelik şu tespitler yapılmıştır: İçerikler konusunda gerekli programların bir paket hâlinde yüklenebilmesi katılımcılardan gelen yazılımsal gelişimlere yönelik talepler arasındadır. Bu açıdan içerik geliştirmeye yönelik yazılımlar artırılabilir, her derse uygun etkileşimli z-kitaplar veya e-içerikler EBA'da hizmete sunulabilir. Bu durum ders yazılımı olarak branş ve sınıf düzeyinde daha zengin içeriklerin çoğalmasına da katkı sağlayacaktır.

Çiftçi ve Aydın (2020, s. 117-126) “Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmalarında pandemi sürecinde EBA ve benzeri eğitim platformlarının uzaktan eğitim açısından önemli bir ihtiyaç haline geldiğini ifade ederek EBA'nın salgın sürecinde yaptığı canlı yayınlarla uzaktan eğitim adına önemli bir misyonu yerine getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime daha çok ihtiyaç duyulduğunu ve uzaktan eğitim açısından EBA'nın yapılacak yeni çalışmalarla daha da aktifleştirilip iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

EBA ile ilgili literatür incelendiğinde EBA'ya yönelik gerçekleştirilen çalışmaların zaman geçtikçe arttığı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede ilk zamanlarda EBA'ya yönelik tanınırlık gibi daha yüzeysel çalışmalar yapılırken ilerleyen zamanlarda daha derin araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yurtdışı araştırmalara bakıldığında ise, teknolojiye yönelik tutum, algı ve katılımcıların kullanım düzeylerini analiz eden çalışmalar mevcuttur.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Doppen'in (2002) çalışması, öğrencilerin teknolojiye karşı belirgin bir hoşnutluğa sahip olduklarını ve çoğu zaman geçmiş olaylar hakkında bilgi edinmek için bilgisayar kullanarak kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğrenciler interneti tarih öğrenmek için heyecan verici bir yöntem olarak algılamışlardır. Çünkü internet öğrencilerin bilgi aramalarına yardımcı olmuş ve öğrencilerin buldukları çoklu kaynaklarda anlam kazanmıştır. Böylece öğrenciler mevcut teknolojilerin yardımıyla tarihi olayları birden fazla açıyla öğrenebilmişlerdir.

Turan (2010), Türk ve Amerikan öğrencilerinin teknoloji destekli tarih eğitimi karşısındaki tutumları üzerine yapılan bir araştırmada, Türk ve Amerikan öğrencilerinin çoğunun, Tarih derslerinde eğitim teknolojilerinin kullanımına yönelik olumlu tutum gösterdiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler, araştırmaya göre, sınıf etkinliklerinde teknolojik materyallerin kullanılmasıyla daha iyi odaklanıp öğrenebilmişler ve bu da akademik başarılarını arttırmıştır. Çalışmanın bulguları, bir ders kitabı okumaktan ziyade öğrencilerin bir film veya belgesel izleyerek daha iyi tarih öğrenebileceklerini göstermiştir. Bulgular, teknolojinin, özellikle de görsel-işitsel materyallerin, tarih derslerine yönelik olumlu tutumu güçlendirmek için kullanılmasının önemli bir yeri olduğunu göstermiştir.

Amengor (2011) tarih öğretiminde öğretmenlerin bilişim teknolojilerine yönelik algılamalarını incelemiştir. Araştırmaya katılanların % 95,6'sı bilişim teknolojilerinin öğretimi daha etkili hâle getirdiğine, % 80,6'sının bilişim teknolojilerinin öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olduğuna, %85,1'inin bilişim teknolojilerinin üretkenliği arttırdığına inandıklarını belirtmiştir. Sonuçlar, teknolojiye karşı oldukça iyi bir algı olduğunu göstermiştir. Tarih öğretmenleri teknolojinin kullanılmasıyla öğretimin etkili hâle getirildiğine, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarının karşılandığına, öğrencileri motive ettiğine, öğrenciler arasındaki işbirliğini geliştirdiğine, öğrencilerin ilgi ve öğretmenlerin

retkenliği arttırdığına inanmalarının, beraberinde kendilerinde bu algının olumlu anlamda gelişmesini sağladığını ifade etmişlerdir.

Lavin, Korte ve Davies'in (2011) yürüttüğü bir araştırmada, teknolojiyi sınıfta ılımlı veya yaygın olarak kullanan öğretmenlerin öğrencilerine, teknoloji olmadığı zaman öğrenmelerinin bundan nasıl etkileneceği sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtları, teknolojinin sınıftan kaldırılmasının sınıfta öğrenilen içeriğe, sınıf içindeki dikkate, söz konusu öğretmenden daha fazla ders almak isteğine ve konu alanında daha fazla ders almaya olan isteklerine olumsuz bir etki yapacağı şeklinde olmuştur. Çalışmada, sınıfta teknolojiyi tecrübe eden öğrenciler teknoloji olmazsa dersin daha az elverişli olacağını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada, sınıflarında teknoloji kullanmayan öğretmenlerin öğrencilerine derslere teknoloji eklemenin davranışlarını nasıl etkileyeceği konusu sorulmuştur. Yanıtlar, teknolojinin kullanılmadığı derslerin geliştirilebilmesinin yolunun derslerde teknolojinin kullanılmasıyla geliştirilebileceği yönünde olmuştur.

Rampersad (2011), ğrencilerin ilgisinin, motivasyonunun ve katılımının teknolojinin bütünleşmesinden nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Bulgular, teknolojinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenmesi için daha elverişli öğrenme ortamları oluşturulmasına yardımcı olduğunu göstermiştir. Yine, teknolojinin, öğrencilerin ilgi alanlarını yakalamak için bir araç olarak kullanıldığı bulunmuştur; bu, öğrencilerin derslere daha fazla katılımını sağlamıştır. Araştırmaya göre, teknolojiye öğrencilerin kolayca tespit edebildiği somut ve gerçek örneklerin kullanımı entegre edildiğinde öğrenciler içerikleri hatırlayabilmişlerdir.

Buabeng-Andoh (2012), ğretmenlerin eğitim ğretim sürecinde teknoloji algısı üzerine araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunluğunun bu teknolojinin öğretmenlere ders içeriğini zenginleştirmek için internetten eğitim kaynakları elde etme fırsatı sunabileceğini, öğretmeyi ve öğrenme sürecini geliştirebileceğini ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların çoğunluğu, teknolojinin öğrencilerin katılım ve geribildirimlerini ve öğrencilerin işbirliğini geliştirmesini sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Çalışma, ğretmenlerin öğretme ve öğrenme ortamında teknolojinin uygulanmasına ilişkin algılarının olumlu olduğu sonucuna varmıştır.

Kandasamy ve Shah (2013), ğretmenlerin bilişim teknolojilerine ilişkin bilgi, tutum ve kullanım düzeylerini analiz etmiştir ve katılımcıların çoğunun bilgisayarın öğretmenler için değerli bir araç olduğuna inandıklarını ve bilgisayarın öğrencilerin sınıfta öğrenme biçimini değiştirebileceğini ortaya çıkarmışlardır. Katılımcılar, bilgisayarın öğrencilerin kavramları

daha etkili bir şekilde anlamasına yardımcı olmasının yanı sıra öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretmesine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Miima, Ondigi ve Mavisi (2013) tarafından yapılan bir başka çalışma, öğretmenlerin teknolojinin öğrenenler için zengin bir ortam sağladığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için değerli imkânlar sağlamak; öğrencilere otantik güncel bilgilere erişmeye yardımcı olmak ve öğrenen katılımı nedeniyle öğrenmeyi ilginç hale getirme bunlardan bazılarıdır. Bununla birlikte çalışma öğretmenlerin çoğunun bilişim teknolojilerinin öğretim ve öğrenmeye entegrasyonunun zaman alıcı ve müfredatın yetiştirilmesini geciktirdiğini hissettiklerini belirtmişlerdir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, araştırma modeli iki yapı doğrultusunda temellendirilmiştir. Bu yapılar, “yapısal olarak” ve “veri toplama biçimi olarak” açıklanmıştır.

a) Araştırmanın yapısal modeli: Araştırmanın yapısal modeli, tarama modeline dayalıdır.

Karasar (2006, s. 79) tarama modelini “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar” olarak tanımlamaktadır. Buna göre araştırmada tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA’ya yönelik değerlendirmeleri betimlenmeye çalışılmıştır. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin EBA’ya yönelik değerlendirmelerinin belirlenmesinde tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, değerlendirmesi yapılacak olan olay, birey, konu, vb. birimlere ait değişken veya değişkenlerin, tek tek betimlenmesidir (Karasar, 2019,s. 111).

b) Veri cinsi açısından araştırma modeli: Araştırma verileri elde edilirken karma yöntemden faydalanılmıştır. Karma yöntem, tek aşamalı ya da çok aşamalı araştırmalarda, nicel ve nitel verilerin aynı zamanda ya da ardışık olarak toplandığı ve analiz edildiği bir araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 2003, s.11; Creswell, 2005, s. 9; Gay, Mills ve Airasian, 2009, s. 15; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s. 17). Bu araştırmada hem nitel hem de nicel verilere ulaşma olanağı

olduğundan dolayı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu için gerekli olan verilerin elde edilebilmesi amacıyla “Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği” ile “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için gerekli olan verilerin elde edilebilmesi için de yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada ne tür verilerin elde edildiği tablo 6’da ayrıntılı olarak açıklanmıştır.



Tablo 6. Araştırmada Elde Edilen Verilerin Özellikleri

Alt Amaç	Veri Cinsi	Veri Kaynağı	Veri türü	N	Veri Çözümleme
1.Amaç	Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin değerlendirmeleri (ölçek geliştirme)	Tarih öğretmenleri	Nicel veri	297	Açıklayıcı Faktör analizi Doğrulayıcı Faktör analizi
2.Amaç	Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin değerlendirmelerinin bazı demografik değişkenlere göre belirlenmesi	Tarih öğretmenleri	Nicel veri	297	Açıklayıcı Faktör analizi Doğrulayıcı Faktör analizi
3. Amaç	Öğrencilerin EBA'ya ilişkin değerlendirmeleri (ölçek geliştirme)	Öğrenciler	Nicel veri	426	Açıklayıcı Faktör analizi Doğrulayıcı Faktör analizi
4. Amaç	Öğrencilerin EBA'ya ilişkin değerlendirmelerinin bazı demografik değişkenlere göre belirlenmesi	Öğrenciler	Nicel veri	426	Açıklayıcı Faktör analizi Doğrulayıcı Faktör analizi
5. Amaç	Öğretmenlerin EBA'nın işlevselliğine ilişkin görüşleri (ölçek geliştirme)	Tarih öğretmenleri	Nitel veri	21	Betimsel analiz
6. Amaç	Öğrencilerin EBA'nın işlevselliğine ilişkin görüşleri (ölçek geliştirme)	Öğrenciler	Nitel veri	23	Betimsel analiz

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmada Ankara ilinde yer alan tarih öğretmenlerinin ve ortaöğretim öğrencilerinin tamamına erişmek, zaman ve emek açısından mümkün olmadığından amaçlı örnekleme yöntemiyle dört merkez ilçe belirlenmiştir. Çalışma grubu için farklı sosyo-ekonomik düzey ve erişilebilir olmaları açısından Çankaya, Yenimahalle, Mamak ve Pursaklar ilçeleri belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında “Öğretmenler için EBA değerlendirme ölçeği” ve “Öğrenciler için EBA değerlendirme ölçeği” geliştirilmiş olup bu ölçekler 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Ankara ilinde yer alan tarih öğretmenleri ve lise öğrencilerine uygulanmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin cinsiyet ve Ankara ilçeleri açısından dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Aşağıda tablo 7’de öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	164	55
Kadın	133	45
Toplam	297	100

Yukarıdaki tablo 7 incelendiğinde, araştırmanın örnekleminin %55’ini erkek, %45’ini kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Buradan hareketle cinsiyete göre öğretmen dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 8’de ise Ankara’nın ilçelerine göre öğretmen dağılımları yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Ankara İlçelerine Göre Dağılımları

İlçeler	N	%
Çankaya	89	30
Yenimahalle	76	26
Mamak	69	23
Pursaklar	63	21
Toplam	297	100

Yukarıdaki tablo 8 incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin %30'unun Çankaya, %26'sının Yenimahalle, %23'ünün Mamak ve %21'inin Pursaklarda görev yaptığı görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet açısından dağılımları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	232	54
Kadın	194	46
Toplam	426	100

Yukarıdaki tablo 9 incelendiğinde, örnekleme yer alan öğrencilerin %54'ünü erkek, %46'sını kadın oluşturmaktadır. Buradan hareketle cinsiyete göre öğrenci dağılımlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Aşağıda tablo 10'da ise Ankara'nın ilçelerine göre öğrenci dağılımları yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Ankara İlçelerine Göre Dağılımları

İlçeler	N	%
Çankaya	185	43
Yenimahalle	91	21
Mamak	77	18
Pursaklar	73	17
Toplam	426	100

Tablo 10 incelendiğinde örnekleme yer alan öğrencilerin %43'ünün Çankaya, %21'inin Yenimahalle, %18'inin Mamak ve %17'sinin Pursaklarda yer aldığı görülmektedir.

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik çalışma grubu, Ankara il merkezinde bulunan anadolu liselerinde görev yapan 21 tarih öğretmeni ile farklı lise türlerinde eğitim-öğretim gören 23 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, Ankara'nın merkezinde iki anadolu lisesinden belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki öğretmenler derslerinde EBA uygulamasını kullanan öğretmenlerden seçildiğinden elde edilen veriler, diğer öğretmenlere bilgi verebilecek niteliktedir. Katılımcı öğrenciler ise farklı lise türlerinden gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Örneklem nitel araştırmalarda amaca dayalı tipik durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Ayrıca okullar ve öğretmenlerle iletişime geçilirken tanıdık bir örneklem üzerinde çalışmak araştırmaya hız ve pratiklik kazandıracağından (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 17) kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden de yararlanılmıştır.

Aşağıda tablo 11'de görüşme yapılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	13	62
Kadın	8	38
Toplam	21	100

Yukarıdaki tablo 11 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin %62'sini erkek, %38'ini kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 12'de ise görüşme yapılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	12	57
Kadın	11	43
Toplam	23	100

Yukarıdaki tablo 12 incelendiğinde, görüşme yapılan öğrencilerin %62'sini erkek, %38'ini kadın oluşturmaktadır. Buradan hareketle, cinsiyete göre öğrenci dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında nicel verileri toplamak amacıyla “Öğretmenler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel kısmı için veri toplamak amacıyla da yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır.

3.3.1. Öğretmenler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Çeşitli kaynaklarda ölçek geliştirme aşamalarına ilişkin öneriler görmek mümkündür. Ölçek geliştirme aşamaları:

1. Ölçeğin kimlere, niçin uygulanacağını, amacını saptama,
2. Ölçeklerle yoklanacak niteliklerin, kapsamın belirlenmesi,
3. Belirlenen bu niteliklere yönelik maddelerin yazılması,
4. Maddelerin gözden geçirilmesi ve form haline getirilmesi,
5. Maddelerin nasıl puanlanacağını, verilerin nasıl analiz edileceğinin belirlenmesi,
6. Deneme uygulamasının yapılması,
7. Maddelerin puanlanması ve analizden geçirilmesi,
8. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda asıl ölçeğin ortaya konması.

Öğretmenler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği geliştirilirken Ballesteros (2003, akt: Giray Berberoğlu) ile Crocker ve Algina'nın (1986, s. 27) sıraladığı ölçek geliştirme sürecine bağlı kalmıştır.

Ölçek geliştirilmeden önce araştırmacı, EBA ile ilgili alan yazını taramıştır. Literatür taramasından elde edilen bilgiler doğrultusunda 33 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek daha sonra, deneme uygulamasına sokulmadan önce, tarih eğitimi alanında çalışan bir doçent, ölçme ve değerlendirme alanında bir doktor öğretim üyesi ve doktor unvanlı bir ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam üç uzmanın denetimine sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan dönütler doğrultusunda ölçekten 4 madde çıkarılmıştır böylece ölçekte 29 madde kalmıştır. Ayrıca taslak hâlindeki ölçek, 5’li likert tipiyle “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Ölçek geliştirme çalışması “*Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Güvenirlilik Hesaplama Grubu*” ve “*Doğrulamalı Faktör Analizi Grubu (DFA)*” olmak üzere toplamda iki grup ile yürütülmüştür.

“*AFA ve Güvenirlilik Hesaplama Grubu*” araştırmada “Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği”nin teknik özelliklerinden yapı geçerliği ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla veri toplanan gruptur. Bu grup Ankara’nın farklı ilçelerinde [162 (% 43) Çankaya, 87 (% 23) Yenimahalle, 65 (% 17) Mamak, 61 (% 16) Pursaklar] bulunan okullarda görev yapan tarih öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu grupta toplam 375 tarih öğretmeni [210 (% 56) erkek, 165 (% 44) kadın] yer almıştır. Bu gruptan veriler 2018 yılı eylül ayının üçüncü haftasında toplanmıştır. Geliştirilen EBA Değerlendirme Ölçeği’nin belirlenen yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının tespit edilmesi için oluşturulan “*DFA*” ise Ankara’da dört farklı ilçede [Çankaya 175 (% 45), Yenimahalle 81 (% 21), Mamak 67 (% 18) Pursaklar, 63 (% 16)] bulunan okullarda görev yapan tarih öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu grupta toplam 386 tarih öğretmeni [164 (% 58) erkek; 133 (% 42) kadın] yer almıştır. Bu gruptan veriler 2018 yılı ekim ayının ikinci haftasında toplanmıştır.

Verilerin toplanmasının ardından bilgisayar paket programı yardımıyla analizler yapılmış olup analizler sonucunda 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son hâlinde 25 madde kalmıştır. Bu 25 maddenin ise iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçekte kalan maddelerin oluşturduğu alt boyutlar ve özellikleri tablo 13’de özetlenmiştir.

Tablo 13. Alt Boyutlar, Maddeleri ve Özellikleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Tersten Puanlanan Madde	Ölçtüğü Özellik	Alınabilecek en yüksek puan	Alınabilecek en düşük puan
EBA Değerlendirme Ölçeği- EBA'nın faydaları	2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 26, 28 ve 29	Yok	Bu alt boyut EBA'nın faydaları ilgili bilgi verir.	75	15
EBA Değerlendirme Ölçeği- EBA'nın kullanımını etkinleştirme	1, 5, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 ve 27	Yok	Bu alt boyut EBA'nın etkin kullanımına ilişkin bilgi verir.	50	10

Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği: Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğini belirlemek amacıyla AFA uygulanmıştır. Yapılan istatistiki işlemler kapsamında öncelikle veri dosyasının faktör analizine uygunluğunu belirlemek için “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity test” yapılmıştır. Sonrasında maddelerin hangi boyutlar kapsamında yer aldığını belirleyen ve oluşan alt boyutlarla ilgilenilen özelliğin varyansının ne kadarının açıklandığını tespit etmemizi sağlayan “Varimax Rotasyon Yöntemi” (Büyüköztürk, 2013, s. 118) uygulanmıştır.

Faktör analizinden önce madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde toplam korelasyonları .300'ün altında olan ve ölçeğe çok az katkı sağlayan 7, 8, 13 ve 14. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 25 maddeye ilişkin istatistiki bilgiler tablo 14'te özetlenmiştir.

Tablo 14. EBA Değerlendirme Ölçeği'nin AFA ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Madde No	Yer Aldığı Faktör	Madde-Toplam Korelasyonu	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri	
			Faktör I	Faktör II
M2	Faktör 1	0,471	0,482	
M3	Faktör 1	0,454	0,792	
M4	Faktör 1	0,712	0,758	
M6	Faktör 1	0,591	0,669	
M9	Faktör 1	0,378	0,547	
M10	Faktör 1	0,459	0,553	
M11	Faktör 1	0,459	0,827	
M12	Faktör 1	0,573	0,389	
M15	Faktör 1	0,454	0,712	
M16	Faktör 1	0,590	0,632	
M17	Faktör 1	0,692	0,677	
M18	Faktör 1	0,652	0,592	
M26	Faktör 1	0,724	0,578	
M28	Faktör 1	0,634	0,688	
M29	Faktör 1	0,548	0,578	
M1	Faktör 2	0,697		0,425
M5	Faktör 2	0,710		0,627
M19	Faktör 2	0,478		0,674
M20	Faktör 2	0,692		0,678
M21	Faktör 2	0,546		0,612
M22	Faktör 2	0,392		0,591
M23	Faktör 2	0,541		0,809
M24	Faktör 2	0,565		0,372
M25	Faktör 2	0,389		0,562
M27	Faktör 2	0,697		0,591

KMO = 0,872 Cronbach Alpha = 0,891

Bartlett Sphericity (X^2)=2093,967; sd=79, p<0.01

Birinci Faktörün Açıkladığı Varyans = %37,790

İkinci Faktörün Açıkladığı Varyans = %26,581

İki Faktörün Birlikte Açıkladığı Varyans = %64,371

“Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği”nin yapı geçerliği temel bileşenler analizi aracılığıyla belirlenmiştir. Temel bileşenler analizinde veri setinin örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunun ve çok değişkenli normalliğin sağlanıp sağlanmadığının belirlenebilmesi için “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)” testi ve “Bartlett Sphericity” testi yapılmış olup tablo 12’de görüldüğü gibi “KMO” değeri 0,872 olarak belirlenmiştir. Hutcheson ve Sofroniou (1999,s.28), KMO değerinin 0.70 ile 0.80 arasında çıkması durumunda örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde olduğunu aktarmaktadır. “Bartlett testi”

sonucu ise $X^2=2093,967$; $sd=79(p<0.01)$ olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda “Barlett”s değeri incelendiğinde, bulunan değerin anlamlı olduğu ve veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. AFA sonucunda ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonlarının .378 ile .724 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin açıklanan varyansın ise % 64 olduğu tespit edilmiş olup, bu değer sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında kabul edilir düzeyde bir değerdir (Tavşancıl, 2014, s. 29). Tablo 15’te ölçekte kalan maddelere ait anti–image değerleri gösterilmiştir.



Tablo 15. Öğretmenler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Anti-Image Korelasyon Değerleri

Madde No	Anti-image Korelasyon Değerleri
M1	0.853
M2	0.921
M3	0.803
M4	0.927
M5	0.918
M6	0.891
M9	0.869
M10	0.973
M11	0.915
M12	0.857
M15	0.975
M16	0.891
M 18	0.782
M 19	0.581
M20	0.759
M21	0.509
M22	0.719
M23	0.890
M24	0.873
M25	0.654
M26	0.672
M27	0.873
M28	0.915
M29	0.679

Tablo 15 incelendiğinde, maddelerin anti-image korelasyon değerlerinin .509 ile .975 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçekteki bütün maddelerin anti-image değerinin .50'nin altında olmaması gerçeği, maddelerin yük değerlerinin faktör yapısına katkılarının yüksek

olduğunu ortaya koymaktadır.

AFA kapsamında, uygulanan “Varimax” eksen döndürmesi sonucunda ölçeğin iki faktörden (boyut) oluştuğu tespit edilmiştir. Bunlar:

- Madde 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 26, 28 ve 29’un bir alt boyut oluşturduğu (birinci alt boyut) belirlenmiş olup bu boyuttaki maddelerin, EBA’nın faydaları ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut, EBA’nın faydaları olarak isimlendirilmiştir.
- Madde 1, 5, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 ve 27’nin bir alt boyut oluşturduğu (ikinci alt boyut) belirlen olup bu boyuttaki maddelerin, EBA’nın kullanımını etkinleştirme boyutuyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut, EBA’nın kullanımını etkinleştirme boyutu olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin iki alt boyutunun güvenirlik düzeyinin yanında toplanabilirliği belirlenmiştir. Sonuçlar tablo 16’da özetlenmiştir.

Tablo 16. Öğretmenler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği’nin Alt Boyutuna Ait “Cronbach Alpha” ve “Tukey Toplanabilirlik Testi” Sonuçları

Alt Boyut	Cronbach Alpha	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	sd	p
EBA’nın faydaları	0,908	Toplanamazlık	0,157	0,157	0,183	1	0,680
EBA’nın kullanımını etkinleştirme	0,812	Toplanamazlık	0,060	0,060	0,041	1	0,851

Tablo 16 incelendiğinde, ölçeğin birinci alt boyutunun güvenirlik değerinin 0,908 olduğu belirlenirken, ikinci alt boyutunun 812 olduğu belirlenmiştir. Ölçekler için 0,70 üstü güvenirlik katsayısı değerleri yüksek güvenirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013, s. 555). Buna göre iki alt ölçek de yüksek güvenirlik düzeyine sahip olmanın yanında puanlama açısından da toplanamazlık (nonadditivity) özelliği EBA’nın faydaları boyutu için $p=0,680$ ve EBA’nın kullanımını etkinleştirme boyutu için $p=0,851$ değeri ile ölçeğin likert tipi toplanabilir özellikte bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tukey Nonadditivity $p>.05$).

AFA’nde, ölçek iki boyutlu bir yapı gösterdiğinden dolayı ölçeğe “Varimax” eksen döndürme yöntemi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2013, s. 118). EBA Değerlendirme Ölçeği’nin AFA sonuçlarına göre belirlenen yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının saptanması amacıyla “DFA” yapılmıştır.

Aşağıdaki tablo 17’ye bakıldığında, “DFA” sonucunda belirlenen ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2 = 447,52$ (sd =207, $p < .01$) ve $\chi^2 / df = 2,14$ olduğu görülmektedir. Seçilen örneklemden elde edilen bu oranın 3’ün altında çıkması mükemmel uyumu gösterdiğinden, bu araştırmada DFA sonucunda belirlenen model ile veri arasındaki uyumun mükemmel olduğu ifade edilebilir. Tespit edilen diğer uyum değerleri ise yine tablo 17’de özetlenmiştir.

Tablo 17. Öğretmenler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği’ne Ait DFA Sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	AGFI	RMR	CFI
447,52	207	2,16	0,047	0,902	0,053	0,96

Tablo 17’ye bakıldığında uyum indekslerinden “RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)” indeksinin. 05’ten küçük bir değer olması “AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)” değerinin “.80”den yüksek, “RMR (Root Mean Square Residual)” değerinin “.10”dan düşük, “CFI (Comparative Fit Index)” değerlerinin. 95’in üzerinde olması modelin gerçek verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. DFA’nın temel amacı önceden tanımlanan bir modelin, elde edilen veriler ile uyum düzeyini belirlemektir (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009, s. 65). Bu bağlamda DFA sonucunda belirlenen uyum indeksleri göz önüne alındığında EBA Değerlendirme Ölçeği’nin iki boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir.

3.3.2. Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği’nin Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında ölçek geliştirilirken önce araştırmacı, EBA ile ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapmıştır. Literatür taramasından elde edilen bilgiler doğrultusunda 32 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek daha sonra, deneme uygulamasına sokulmadan önce, uzman görüşü için tarih eğitimi alanında çalışan bir doçent, ölçme ve değerlendirme alanında bir doktor öğretim üyesi ve doktor unvanlı bir ölçme ve değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan dönütler doğrultusunda ölçekten 4 madde çıkarılmıştır böylece ölçekte 28 madde kalmıştır. Ayrıca taslak halindeki

ölçek, 5’li likert tipiyle “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Ölçek geliştirme çalışması “AFA ve Güvenirlilik Hesaplama Grubu” ve “DFA” olmak üzere toplamda iki grup ile yürütülmüştür.

“AFA ve Güvenirlilik Hesaplama Grubu” “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği”nin geçerliği ve güvenirliliğini belirlemek amacıyla Ankara’da farklı ilçelerde [Çankaya 155 (% 40), Yenimahalle 90 (% 23), Mamak 75 (% 19), Pursaklar 71 (% 18)] bulunan okullarda eğitim öğretim gören lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu grupta toplam 391 öğrenci [205 (% 52) erkek, 186 (% 48) kadın] yer almıştır. Bu gruptan veriler 2018 yılı eylül ayının dördüncü haftasında toplanmıştır. Geliştirilen “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği”nin belirlenen yapısının (AFA sonucunda) doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için oluşturulan “DFA” ise Ankara’da dört farklı ilçede [Çankaya 185 (% 43), Yenimahalle 91 (% 21), Mamak 77 (% 18) Pursaklar, 73 (% 17)] bulunan okullarda eğitim öğretim gören lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu grupta toplam 426 öğrenci [232 (% 54) kadın; 194 (% 46) erkek] yer almıştır. Bu gruptan veriler 2018 yılı ekim ayının 1. haftasında toplanmıştır.

Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirliliği: Ölçeğin yapısını açıklamak amacıyla “AFA” uygulanmış olup, bu kapsamda “Kaiser–Meyer–Olkin (KMO)”, Bartlett Sphericity test” ve “Varimax Rotasyon Yöntemi” işlemleri gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2013,s.118; Özdamar, 2013,s.562).

Faktör analizinden önce madde toplam korelasyonları .300’ün altında olan 9, 10, 12, 14. ve 20. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 23 maddeye ilişkin istatistiki bilgiler tablo 18’de özetlenmiştir.

Tablo 18. Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği'nin “AFA” ve Güvenirlik Analizi

Madde No	Faktör Yük Değerleri	Madde-Toplam Korelasyonu
M1	0,770	0,780
M2	0,692	0,696
M3	0,784	0,727
M4	0,729	0,879
M5	0,719	0,858
M6	0,866	0,849
M7	0,717	0,890
M8	0,863	0,822
M9	0,792	0,819
M10	0,747	0,956
M11	0,628	0,693
M12	0,738	0,861
M13	0,793	0,788
M14	0,910	0,821
M15	0,709	0,879
M16	0,870	0,856
M17	0,707	0,830
M18	0,769	0,809
M19	0,749	0,986
M20	0,628	0,697
M21	0,738	0,801
M22	0,753	0,789
M23	0,759	0,880

KMO = 0,887

Bartlett Sphericity (X^2) = 3719,521; df=97, $p<0.01$

Tek Faktörün Açıkladığı Varyans =% 71,829

Cronbach Alpha = 0,955

Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliği için “Kaiser–Meyer–Olkin (KMO)” testi ve “Bartlett Sphericity” testi yapılmış olup tablo 18’de görüldüğü gibi ölçeğin “KMO” değeri 0,887 olarak belirlenmiştir. Hutcheson ve Sofroniou (1999, s. 28) KMO değerinin 0.70 ile 0.80 arasında çıkması durumunda örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde

olduğunu aktarmaktadır. “Bartlett” testi sonucu ise $X^2=3719,521$; $sd=97$ ($p<0.01$) olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda Barlett’s değeri incelendiğinde bulunan değerin anlamlı olduğu ve veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. “AFA” sonucunda ölçekte kalan maddelerin madde toplam korelasyonlarının. 693 ile 986 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin açıklanan varyansının ise % 72 olduğu tespit edilmiş olup bu değer sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında kabul edilir düzeyde bir değerdir (Tavşancıl, 2014, s. 29). Tablo 19’da ölçekte kalan maddelere ait anti-image değerleri gösterilmiştir.



Tablo 19. Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği 'nde Yer Alan Maddelerin Anti-Image Korelasyon Değerleri

Madde No	Anti-image Korelasyon Değerleri
M1	0,770
M2	0,752
M3	0,784
M4	0,789
M5	0,769
M6	0,856
M7	0,707
M8	0,753
M9	0,798
M10	0,608
M11	0,787
M12	0,753
M13	0,902
M14	0,763
M15	0,798
M16	0,668
M17	0,727
M18	0,766
M19	0,910
M20	0,859
M21	0,850
M22	0,790
M23	0,902

Tablo 19 incelendiğinde, maddelerin anti-image korelasyon değerlerinin .608 ile .910 arasında olduğu saptanmış olup bu durum maddelerin yük değerlerinin faktör yapısına katkılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

“AFA”nde, ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle “Varimax” eksen döndürme yöntemi uygulanmamıştır(Büyüköztürk, 2013, s. 118; Özdamar, 2013, s.

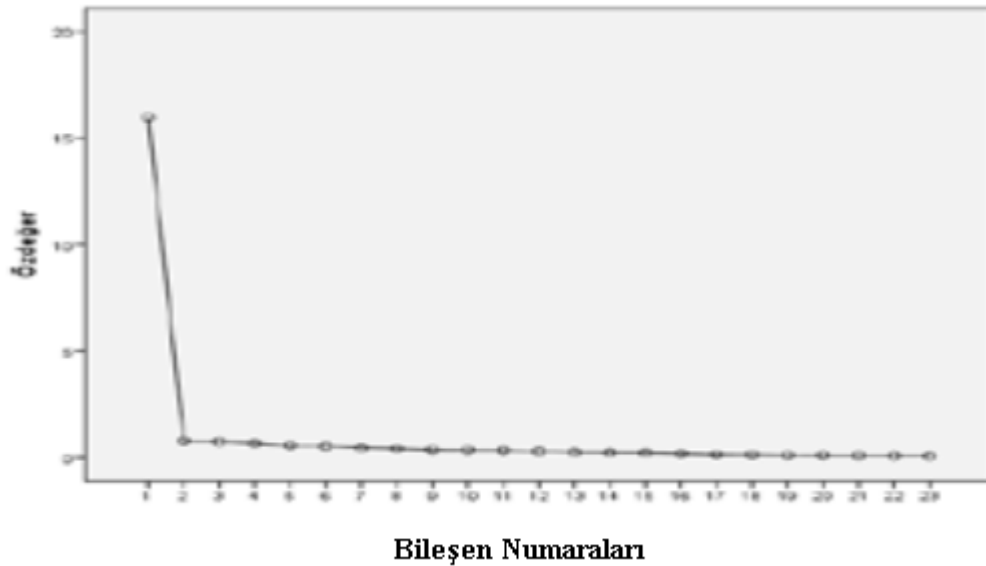
562). Ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği şekil 1’de yer alan çizgi grafiğinde (scree plot) görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyinin yanında toplanabilir bir ölçek olup olmadığı da denetlenmiştir. Sonuçlar tablo 20’de özetlenmiştir.

Tablo 20. Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği’nin Alt Boyutuna Ait “Cronbach Alpha” ve “Tukey Toplanabilirlik Testi” Sonuçları

Cronbach Alpha	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	sd	p
0,955	Toplanamazlık	0,239	0,239	0,470	1	0,512

Tablo 20 incelendiğinde ölçeğin güvenirlik değerinin. 955 olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, ölçeğin yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin puanlama açısından da toplanamazlık (nonadditivity) özelliği $p = .512$ değerine sahip olduğu bu yüzden ölçeğin toplanabilir özellikte bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tukey Nonadditivity $p > .05$).

Ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği şekil 1’de yer alan çizgi grafiğinde (Scree Plot) görülmektedir.



Şekil 1. Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği’ne Ait Çizgi Grafiği

Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği’nin “AFA” sonuçlarına göre belirlenen yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla DFA yapılmıştır. Tablo 21’e bakıldığında, DFA sonucunda belirlenen ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin χ^2

=457,55 (sd =209, $p<.01$) ve $\chi^2/df=2,19$ oranının olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, bu araştırmada DFA sonucunda belirlenen model ile veri arasındaki uyumun mükemmel olduğu görülmektedir. Tespit edilen diğer uyum değerleri ise yine tablo 21’de özetlenmiştir.

Tablo 21. Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği’ne Ait DFA Sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	AGFI	RMR	CFI
457,55	209	2,19	0,056	0,901	0,054	0,91

Yukarıdaki tablo 21’e göre DFA sonucunda bulunan uyum indekslerinden birisinin RMSEA’nın 0,056, AGFI’nin 0,901, RMR’nin 0,054 ve CFI’nin 0,91 olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle DFA kapsamında saptanan uyum indekslerine göre “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği”nin tek boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel kısmı için verilerin elde edilmesinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2006, s. 11) göre, yarı yapılandırılmış görüşme “görüşülen kişi hakkında araştırmacıya kısmen de olsa esneklik sağlayarak önceden hazırlanan soruların görüşülen kişinin yanıtlarına göre görüşme esnasında yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına imkân veren, planlanmamış ve derinlemesine verilerin elde edildiği bir teknik” olarak tanımlanmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ve öğrencilerin EBA uygulaması ile ilgili görüşlerini almak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları (görüşme soruları, alternatif sorular ve sondaları) incelemek üzere 3 ayrı uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri ve pilot görüşmelerin ardından görüşme formlarına son şekli verilmiştir Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden ve öğrencilerden randevu alınarak araştırmanın amacı açıklanarak onlara kimlik bilgilerinin gizli kalacağı garantisi verilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş daha sonra deşifre edilerek yazıya dökülmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Bu başlık altında nicel ve nitel verilerin analizine yer verilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA'ya ilişkin değerlendirme düzeylerini belirlemeyi sağlayan “Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen veriler istatistik programına aktarılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeklerin çeşitli değişkenler açısından EBA'ya yönelik değerlendirme düzeylerinde farklılaşma olup olmayacağı incelenmiştir. “Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bunu test edebilmek için “Kolmogorov–Smirnov Tek Örneklem Testi (KS)”nden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. “Öğretmenler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği”ne Ait Kolmogorov–Smirnov (KS) Normal Dağılım Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Kolmogorov–Smirnov (KS)		
	N	sd	p
EBA'nın faydaları	297	297	0,000
EBA'nın kullanımını etkinleştirme	297	297	0,000

Tablo 22’de yer alan KS testi sonucu incelendiğinde; “EBA Değerlendirme” puanlarının anlamlılık değerlerinin anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bu sonuç ölçek ve alt ölçeklere ait puanların normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 23’te ise, “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği”ne ait Kolmogorov–Smirnov (KS) normal dağılım testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 23. “Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği’ne Ait “Kolmogorov–Smirnov (KS) Normal Dağılım Testi” Sonuçları

Ölçek	Kolmogorov–Smirnov (KS)		
	N	sd	p
Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği	426	426	0,000

Tablo 23’te yer alan KS testi sonucu incelendiğinde; “EBA Değerlendirme” puanlarının anlamlılık değerlerinin anlamlı olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bu sonuç ölçeğe ait puanların normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır.

Büyüköztürk (2003), Green ve Salkind, (2008), Kalaycı (2005) ile Özdamar’ın (2013) ifade ettiği gibi, normal dağılım varsayımı karşılanmadığı durumlarda karşılaştırmalar non-parametrik testler olan “Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Testi” ile yapılmalıdır. Bu sebeple karşılaştırmalarda “Mann Whitney U Testi” ve “Kruskal Wallis Testi” uygulanmıştır.

Geliştirilen her iki ölçek sorularına verilen cevapların değerlendirilmesinde ise tablo 24’deki aralıklar kullanılmıştır. Ölçeklerdeki aralıklar “Puan Aralığı = (En Yüksek Değer – En Düşük Değer) / 5 = (5 – 1) / 5 = 4/5 = 0,80” formülüne göre hesaplanmış olup, bu hesaplama göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Ölçeklerdeki Seçeneklere Göre Puan Aralıkları

Seçenek	Puan Aralığı
Kesinlikle katılmıyorum	1,00 - 1,80
Katılmıyorum	1,81 - 2,60
Kararsızım	2,61 - 3,40
Katılıyorum	3,41 - 4,20
Kesinlikle katılıyorum	4,21 - 5,00

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nitel veriler “betimsel analiz” tekniği ile analiz edilmiştir. Kayıt altına alınan veriler düz metin hâline getirilmiş ve metin hâlindeki veriler temalar ve görüşülenler boyutlarından oluşan matrise yerleştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda matris üzerindeki veriler kodlanmış ve ortaya çıkan bilgilerin tekrar edilme sıklığına bakılmıştır. Buna göre düzenlenen bulgular frekans ve yüzde tabloları şeklinde verilmiştir. Araştırmada

elde edilen bulgular, sorulara verilen kodlanmış cevaplardan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda geliştirilen “Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen nicel bulgular, EBA’nın işlevselliğine ilişkin ise tarih öğretmenlerinden ve lise öğrencilerinden görüşler alınarak nitel boyuta ilişkin bulgular sunularak yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Nicel verilerin analiz edildiği bu bölümde tarih öğretmenlerinin EBA’ya yönelik değerlendirme düzeyleri ile lise öğrencilerinin EBA’ya yönelik değerlendirme düzeyleri tespit edilmiş olup buna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda açıklanmıştır.

4.1.1. Öğretmenlerin EBA’ya Yönelik Değerlendirme Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin EBA’ya yönelik değerlendirme düzeylerini belirlemek için “Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Tablo 25 ve 26 incelendiğinde, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin “Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği”ne verdikleri cevapların dağılımı verilmiştir.

Tablo 25. EBA'nın Faydaları

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss
1. Tarih dersini öğretmede EBA' daki içerikler oldukça faydalıdır.	297	4,23	0,95
2. EBA'daki videolar öğrencilerimizin zihninde tarihi olayları canlandırmasına yardımcı olmaktadır.	297	3,65	1,11
3. EBA tarih dersini öğretmede oldukça faydalıdır.	297	3,66	1,18
4. EBA, tarih derslerindeki öğrenci başarısını artırmaktadır.	297	3,68	1,08
5. EBA'daki tarih dersi videoları tarih dersi kazanımlarını karşılar niteliktedir.	297	3,19	0,97
6. EBA' da her kazanıma yönelik içerik bulunabilmektedir.	297	2,55	0,98
7. İçerikler kalıcı öğrenmeye katkı sağlar niteliktedir.	297	3,69	1,05
8. İçerikler ilgili konunun anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.	297	3,75	0,85
9. Videolar görsel materyallerle yeterince desteklenmiştir.	297	3,65	1,27
10.Videolardaki görsel materyaller anlaşılır niteliktedir.	297	3,67	1,29
11.Anlatımlardaki video-animasyon sayısı yeterlidir.	297	3,70	1,05
12.Tarihi olayların harita üzerinde anlatılması konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.	297	3,68	1,19
13.EBA'daki tarih dersi içerikleri öğrencilerin özerk çalışma becerisini desteklemektedir.	297	3,65	0,93
14.EBA öğrencilerin, tarihi olayların neden - sonuç ilişkilerini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır.	297	3,67	0,98
15.EBA tarihteki önemli şahsiyetlerin daha iyi tanınmasını sağlamaktadır.	297	3,19	1,25
Toplam	297	3, 57	1, 01

Tablo 25'te yer alan verilere göre, tarih öğretmenlerinin “Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği”nin birinci alt boyutu olan “EBA'nın faydaları” boyutuyla ilgili değerlendirmelerinin “Katılıyorum” ($\bar{x}=3,57$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Maddeler incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama değeri ise “Tarih dersini öğretmede EBA'daki içerikler oldukça faydalıdır.” maddesi ($\bar{x}=4,23$) “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu, en düşük aritmetik ortalama, “EBA' da her kazanıma yönelik içerik bulunabilmektedir” maddesi ($\bar{x}=2,55$) “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler tarih dersinde EBA' da yer alan içeriklerin faydalı olduğunu düşünmelerine karşın, her kazanıma yönelik içerik bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 26. EBA'nın Kullanımını Etkinleştirme

Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
1.EBA'da tarihle ilgili yapılmış (belgesel, içerik, bulmaca vb.) videolar her zaman takip edilmelidir.	297	3,78	1,13
2.EBA'da konulara ilişkin videolara kolaylıkla ulaşılabilir.	297	3,68	1,15
3.EBA'da tarihi belgesellere ve filmlere yeterince yer verilmiştir.	297	2,43	1,01
4.Konuların anlatımında akademisyen, tarihçi yazar vb. alan uzmanlarına yeterince yer verilmiştir.	297	3,71	1,03
5.Akademisyen, tarihçi yazar vb. alan uzmanlarının anlatımları uygun görsel materyallerle desteklenmiştir.	297	3,75	1,23
6. EBA'da tarihle ilgili yapılmış içeriklerden derslerde faydalanılmalıdır.	297	4,27	1,05
7.Tarihle ilgili okunulan ilgi çekici bilgiler EBA' da paylaşılmalıdır.	297	3,59	1,25
8.EBA'da yer alan tarih bulmacaları, belgeseller ve tarih yarışmaları gibi faaliyetleri öğrencilerin takip etmeleri teşvik edilmelidir.	297	3,18	1,23
9.EBA'da bulunan tarih kitaplarının elektronik hallerinden faydalanılmalıdır.	297	3,58	1,53
10.EBA'da tarih konuları anlatımında ders materyallerine daha fazla yer verilmelidir.	297	3,19	1,13
Toplam	297	3,52	0,85
EBA (Toplam)	297	3,55	0,82

Tablo 26'da yer alan verilere göre, tarih öğretmenlerinin “Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği”nin ikinci alt boyutu olan “EBA'nın kullanımını etkinleştirme” boyutuyla ilgili değerlendirmelerinin “Katılıyorum” ($\bar{x}=3,52$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin genel değerlendirmeleri ise benzer biçimde “Katılıyorum” düzeyinde kalmıştır. Maddeler incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama değeri ise “EBA'da tarihle ilgili yapılmış içeriklerden derslerde faydalanılmalıdır.” maddesi ($\bar{x} = 4,27$) “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu, en düşük aritmetik ortalama, “EBA'da tarihi belgesellere ve filmlere yeterince yer verilmiştir.” maddesi ($\bar{x} = 2,43$) “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutta da görüldüğü gibi öğretmenler tarih dersinde EBA' da yer alan içeriklerden faydalanılması gerektiğini düşünmektedirler. Ancak bu içerikler arasında tarihi belgesellere ve filmlere yeterince yer verilmediğini de ifade etmişlerdir.

4.1.2. Öğretmenlerin EBA'ya Yönelik Değerlendirmelerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu kısımda öğretmenlerin, EBA' ya yönelik değerlendirmelerinin cinsiyet, çalışılan okul türü, mesleki deneyim, öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği

incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin EBA' yı kullanma sıklığına göre değerlendirmelerinde farklılık olup olmadığına da bakılmıştır.

4.1.2.1. Cinsiyetin Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi

Araştırmanın “Tarih öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin değerlendirmeleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda normal dağılım varsayımı karşılanamadığı için “Mann Whitney U testi” yapılmıştır. Test sonuçları tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Cinsiyetin Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Mann Whitney U Test)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
EBA’nın faydaları	Erkek	164	160.92	20252.00	9656.000	0.239
	Kadın	133	135.79	23919.00		
EBA’nın kullanımını etkinleştirme	Erkek	164	155.18	20861.00	10565.000	0.730
	Kadın	133	130.73	22110.00		

Tablo 27 incelendiğinde Tarih öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($U=9656,000; U=10565,000, p>.05$) görülmüştür.

4.1.2.2. Okul Türünün Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)

Araştırmanın “Tarih öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeyleri çalışılan okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için “Kruskal Wallis Testi” yapılmıştır. Test sonuçları tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Okul Türünün Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	X^2	p
EBA'nın faydaları	Anadolu Lisesi	97	167.90	1.968	0.730
	Meslek Lisesi	83	148.98		
	Fen Lisesi	61	145.60		
	Diğer	56	142.97		
EBA'nın kullanımını etkinleştirme	Anadolu Lisesi	97	143.18	6.255	0.180
	Meslek Lisesi	83	118.65		
	Fen Lisesi	61	151.82		
	Diğer	56	147.78		

Tablo 28 incelendiğinde, okul türüne göre EBA'yı değerlendirme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($X^2= 1.968$; $X^2 = 6.255$, $p>.05$) görülmüştür.

4.1.2.3. Mesleki Deneyimin Tarih Öğretmenlerinin EBA'ya İlişkin Değerlendirmelerine Etkisi

Araştırmanın “Tarih öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin değerlendirme düzeyleri mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için “Kruskal Wallis Testi” yapılmıştır. Test sonuçları tablo 29’da özetlenmiştir.

Tablo 29. Mesleki Deneyimin Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)

Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	Sıra Ortalaması	X^2	p
EBA'nın faydaları	1-3 yıl	32	160.20	1.982	0.739
	4-6 yıl	37	138.98		
	7-9 yıl	89	149.61		
	10-12 yıl	35	140.97		
	13 yıl ve üstü	104	147.21		
EBA'nın kullanımını etkinleştirme	1-3 yıl	32	161.20	1.978	0.739
	4-6 yıl	37	138.98		
	7-9 yıl	89	146.61		
	10-12 yıl	35	148.97		
	13 yıl ve üstü	104	149.21		

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki deneyimine göre EBA'yı değerlendirme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($X^2= 1.982$; $X^2= 1.978$, $p>.05$) görülmüştür.

4.1.2.4. Öğrenim Durumunun Tarih Öğretmenlerinin EBA'ya İlişkin Değerlendirmelerine Etkisi

Araştırmanın “Tarih öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin değerlendirme düzeyleri öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Test sonuçları tablo 30'da özetlenmiştir.

Tablo 30. Öğrenim Durumunun Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X^2	p
EBA'nın faydaları	Önlisans	5	137.80	6.772	0.741
	Lisans	169	170.95		
	Yüksek Lisans	100	169.62		
	Doktora	23	158.18		
EBA'nın kullanımını etkinleştirme	Önlisans	5	136.78	7.861	0.290
	Lisans	169	169.29		
	Yüksek Lisans	100	152.89		
	Doktora	23	159.89		

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre EBA'yı değerlendirme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($X^2= 6.772$; $X^2 = 7.861$, $p>.05$) görülmüştür.

4.1.2.5. EBA'yı Kullanma Sıklığının Tarih Öğretmenlerinin EBA'ya İlişkin Değerlendirmelerine Etkisi

Araştırmanın “Tarih öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin değerlendirme düzeyleri EBA'yı kullanma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Test sonuçları tablo 31’de özetlenmiştir.

Tablo 31. EBA'yı Kullanma Sıklığının Tarih Öğretmenlerinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)

Alt Boyutlar	EBA'yı kullanma sıklığı	N	Sıra Ortalaması	X^2	p
EBA'nın faydaları	Her zaman	128	145.29	1.895	0.783
	Haftada bir	95	149.83		
	Nadiren	67	139.65		
	Hiçbir zaman	7	121.98		
EBA'nın kullanımını etkinleştirme	Her zaman	128	139.98	6.572	0.189
	Haftada bir	95	129.69		
	Nadiren	67	157.87		
	Hiçbir zaman	7	159.78		

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin EBA' yı kullanım sıklığına göre EBA'yı değerlendirme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($X^2= 1.895$; $X^2 = 6.572$, $p>.05$) görülmüştür. Bu bulgu, EBA' yı her zaman kullanan öğretmenle hiçbir zaman kullanmayan öğretmen arasında EBA'yı değerlendirme açısından fark olmadığını ifade etmektedir.

4.1.3. Öğrencilerin EBA'ya Yönelik Değerlendirme Düzeyleri ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin EBA'ya yönelik değerlendirme düzeylerini belirlemek için “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Tablo 32 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği”ne verdikleri cevapların dağılımı verilmiştir.

Tablo 32. Öğrencilerin “Öğrenciler İçin EBA Değerlendirme Ölçeği”ne Verdikleri Cevapların Dağılımı

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss
1. EBA, tarih derslerini öğrenmemi kolaylaştırıyor.	426	3,82	1,01
2. Tarih konularını EBA sayesinde değişik kaynaklardan öğrenme imkânı buluyorum.	426	3,76	0,97
3. EBA, tarih derslerine karşı motivasyonumu artırıyor.	426	3,62	0,95
4. EBA tarih içerikleri derse katılımımı artırmaktadır.	426	3,64	1,21
5. EBA ders çalışırken zaman kazandırıyor.	426	3,65	1,23
6. EBA tarih konularında daha hızlı ilerlememi sağlıyor.	426	3,52	0,95
7. EBA kullanmaya başladıktan sonra tarih dersindeki başarıım arttı.	426	3,79	1,09
8. EBA kendi kendime tarih öğrenmemi sağlıyor.	426	3,57	1,19
9. EBA ile işlenen tarih dersinden zevk alıyorum.	426	3,59	1,24
10. EBA sayesinde tarih dersine karşı ilgim arttı.	426	3,65	1,23
11. EBA’ nın tarih dersi açısından etkili bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum.	426	3,68	1,25
12. EBA, içerisinde bulunan zengin içerik ve görseller sayesinde öğrendiklerim daha kalıcı hale geliyor.	426	3,68	1,08
13. EBA’ daki tarih içerikleri görsel materyallerle daha fazla desteklenmeli.	426	3,69	1,25
14. EBA’da yer alan tarih konularıyla ilgili bulmacaları çözmekten zevk alıyorum.	426	3,67	1,29
15. EBA’da tarih belgeselleri sayesinde genel kültürüm artıyor.	426	3,71	1,03
16. EBA tarih dersi elektronik ders içeriklerinde daha fazla tarihçi yazar, akademisyen vb. alan uzmanı konuşturulmalı.	426	4,27	1,19
17. EBA tarih dersi elektronik ders içeriklerinde alan uzmanı konuşurken anlatılan olayla ilgili yeterli sayıda görüntü sunulmaktadır.	426	3,70	1,29
18. EBA’da tarih konularının genel olarak harita üzerinde anlatılması öğrenim sürecime katkı sağlıyor.	426	3,69	1,80
19. Tarih dersi elektronik ders içeriklerinde yeterli miktarda animasyon kullanılmıştır.	426	3,61	1,83
20. Tarih dersi elektronik ders içeriklerinde kullanılan tarihi materyalleri(tarihi belge, harita, tarihi eser vb.) yeterli buluyorum.	426	3,79	1,79
21. İnternetteki tarihle ilgili bilgi kirliliğine EBA’nın çözüm olacağına inanıyorum.	426	3,62	1,56
22. EBA tarihi olayların neden –sonuç ilişkilerini daha iyi anlamamı sağlamaktadır.	426	3,58	1,47
23. EBA tarih dersi içeriklerini daha kapsamlı ve anlamlı öğrenme ortamı sunmaktadır.	426	2,58	1,49
Toplam	426	4,12	0,88

Tablo 32’de yer alan verilere göre, öğrencilerin “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği”ni değerlendirmelerinin “Katılıyorum” ($\bar{x}=4,12$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Maddeler incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama değeri ise “EBA tarih dersi elektronik ders içeriklerinde daha fazla tarihçi yazar, akademisyen vb. alan uzmanı konuşturulmalı.” maddesi ($\bar{x}=4,27$) “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu, en düşük aritmetik ortalama, “EBA tarih dersi içeriklerini daha kapsamlı ve anlamlı öğrenme ortamı sunmaktadır.” maddesi ($\bar{x}=2,58$) “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler EBA tarih dersi içeriklerinde tarihçi yazar, akademisyen gibi alan uzmanlarının konuşmalarının daha fazla yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca EBA tarih ders içeriklerinin öğrencilere kapsamlı ve anlamlı öğrenme ortamı sunma düzeyinin ise öğrenciler açısından yeterli olmadığını söyleyebiliriz.

4.1.4. Öğrencilerin EBA’ya Yönelik Değerlendirmelerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu kısımda öğrencilerin, EBA’ ya yönelik değerlendirmelerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin EBA’ yı kullanma

sıklığı ve tablet veya bilgisayar kullanma düzeylerine göre değerlendirmelerinde farklılık olup olmadığına da bakılmıştır.

4.1.4.1. Cinsiyetin Öğrencilerin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi

Araştırmanın “Öğrencilerin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda normal dağılım varsayımı karşılanamadığı için “Mann Whitney U testi” yapılmıştır. Test sonuçları tablo 33’te özetlenmiştir.

Tablo 33. Cinsiyetin Öğrencilerin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Mann Whitney U Test)

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenciler için EBA değerlendirme ölçeği	Kadın	232	158.91	20365.00	9806.000	0.252
	Erkek	194	129.75	24928.00		

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($U=9806,000$, $p>.05$) görülmüştür.

4.1.4.2. Sınıf Düzeyinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)

Araştırmanın “Öğrencilerin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Sınıf düzeyine göre dört grup olduğundan (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) non-parametrik test olan “Kruskal Wallis Testi” uygulanmıştır. Test sonuçları tablo 34’te özetlenmiştir.

Tablo 34. Sınıf Düzeyinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
9	220	121.70	18,19	128,30	4	15,581	0,115
10	71	109.67	31,60	55,33			
11	81	105.47	28,52	144,21			
12	54	125.64	25,69	127,76			

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($X^2=15,581$, $p>.05$) görülmüştür.

4.1.4.3. EBA'yı Kullanma Sıklığının Öğrencilerin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)

Araştırmanın “Öğrencilerin EBA'ya ilişkin değerlendirmeleri EBA'yı kullanma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Normal dağılım olmadığından non-parametrik test olan Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Test sonuçları tablo 35'te özetlenmiştir.

Tablo 35. EBA'yı Kullanma Sıklığının EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi

EBA'yı kullanma sıklığı	N	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Her zaman	195	129,89	17,11	29,30	4	17,553	0,121
Ara sıra	181	132,67	33,50	55,35			
Nadiren	39	127,49	28,89	145,23			
Hiçbir zaman	11	121,69	25,68	126,78			

Tablo 35 incelendiğinde, öğrencilerin EBA'yı kullanma sıklığına göre EBA'yı değerlendirme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($X^2= 17.553$, $p>.05$) görülmüştür.

4.1.4.4. Tablet veya Bilgisayar Kullanma Düzeyinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi (Kruskal Wallis Test)

Araştırmanın “Öğrencilerin EBA'ya ilişkin değerlendirme düzeyleri tablet veya bilgisayar kullanma düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Normal dağılım olmadığından non-parametrik test olan Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Test sonuçları tablo 36'da özetlenmiştir.

Tablo 36. Tablet veya Bilgisayar Kullanma Düzeyinin EBA Değerlendirme Puanlarına Etkisi

Tablet veya bilgisayar kullanma sıklığı	N	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Her zaman	280	115,89	19,13	27,30	4	14,551	0,113
Ara sıra	122	88,69	32,50	54,33			
Nadiren	21	127,49	28,65	144,21			
Hiçbir zaman	3	89,61	29,61	125,76			

Tablo 36 incelendiğinde, öğrencilerin tablet veya bilgisayar kullanma düzeyine göre EBA'yı değerlendirme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($X^2= 14.451$, $p>.05$) görülmüştür.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Tarih öğretmenlerinin EBA'nın işlevselliğine yönelik görüşleri nelerdir?”, altıncı alt problemi ise “Öğrencilerin EBA'nın işlevselliğine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Aşağıda bu süreçte elde edilen öğretmen ve öğrenci görüşleri yer almaktadır.

4.2.1. Öğretmenlerin EBA'nın İşlevselliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Bu kısımda araştırmaya ait bulgular alt amaçlar göz önünde bulundurularak ele alınmıştır. Tablo 37'de öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde oluşturulan EBA uygulama sürecine ilişkin model verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Görüşleri Çerçevesinde Oluşturulan EBA Uygulama Sürecine İlişkin Model

1. Kazanımlar
1.1. Kazanımlarla uyumlu olma
1.2. Birden fazla duyu organına hitap ederek kazanımların gerçekleşmesini sağlama
1.3. Kazanımları destekleme öğrenmeyi kolaylaştırma
2. İçerik
2.1. İçerik uyumu
2.2. Yüzeysel bilgi
2.3. İçeriği zenginleştirme
3. Dersteki etkinliklere katkısı
3.1. Konuları pekiştirme fırsatı sunma
3.2. Etkin katılım sağlama
3.3. Dersteki etkinlikleri destekleme
3.4. Öğrenmeyi kolaylaştırma
3.5. Öğrenmeyi kalıcı hale getirme
4. Değerlendirme
4.1. Başarıyı artırma
4.2. Dönüt alma
4.3. Öz değerlendirme becerisini geliştirme
5. Öneriler
5.1. İçerik zenginleştirilmeli
5.2. Teknolojik altyapı iyileştirilmeli
5.3. Animasyon sayısı artmalı
5.4. Standart ders anlatımı olmamalı
5.5. Ders videolarının çekim kalitesi artırılmalı
5.6. EBA tasarımının karışıklığı giderilmeli

4.2.2. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Tarih Dersinin Kazanımlarının Gerçekleşmesine Yönelik Etkisine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, EBA uygulamasının tarih dersinin kazanımlarını gerçekleşmesine yönelik görüşleri, kazanımlar teması altında 3 kategoride toplanmıştır. Tablo 38’de görüldüğü gibi bu kategoriler; “kazanımlarla uyumlu olma” (f=19 kişi), “birden fazla duyu organına hitap

ederek kazanımların gerçekleşmesini sağlama” (f=15 kişi) ve “kazanımları destekleme” (f=14 kişi) olarak belirtilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersin Kazanımlarını Gerçekleşmesine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategoriler	Frekan s (f)
Kazanımlar	Kazanımlarla uyumlu olma	19
	Birden fazla duyu organına hitap ederek kazanımların gerçekleşmesini sağlama	15
	Kazanımları destekleme	14
Toplam		48

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kazanımların uyumuna” ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö1: “EBA, tarih programıyla uyumlu. Tarih dersindeki kazanımlarla birebir örtüşen bir uygulama.” (“Kazanımlarla uyumlu olma”)

Ö5: “EBA’daki görsel işitsel materyaller Millî Eğitimin bize vermiş olduğu ders kitaplarıyla uyumlu. Üniteler bizim işlediğimiz kitaplarla birebir aynı.” (“Kazanımlarla uyumlu olma”)

Ö7: “Konuların sıralaması kazandırmak istediğimiz kazanımlar açısından tutarlı ve uyumlu. Tam da bizden istedikleri doğrultuda.” (“Kazanımlarla uyumlu olma”)

Yukarıdaki tablo 38’de görüldüğü üzere öğretmenlerin neredeyse tamamı EBA içeriklerinin kazanımlarla uyumlu olduğunu ve birden fazla duyu organına hitap ederek kazanımların gerçekleşmesini sağladığını belirtilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “birden fazla duyu organına hitap ederek kazanımların gerçekleşmesini sağlama”ya ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö2: “Öğrenci görerek aynı zamanda duyduğu zaman bundan etkileniyor, kendi katılıp fikir beyan etmek de istiyor. Özellikle savaş sahnelerinde ve animasyonlarda öğrenciler daha çok eğleniyor. Birden fazla duyu organına hitap ettiği için daha yararlı oluyor.” (“Birden fazla duyu organına hitap ederek kazanımların gerçekleşmesini sağlama”)

Ö5: “Konuyu biz derste anlatıyoruz öğrencilere. Görsel videolar öğrencilerin daha çok aklında kalıyor....EBA, işitsel, görsel olduğu için ben çok memnunum. (...) Ders planlarken

materyal bulurken ve özellikle görsellerde çok işimize yarıyor. EBA sayesinde hem işitsel hem de görsel daha çok öğrenme gerçekleştiriyor (...)Görsel ve işitsel olduğu için öğrencilerin anlamasını daha çabuk sağlıyor.” (“Birden fazla duyu organına hitap ederek kazanımların gerçekleşmesini sağlama”)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı EBA uygulamasının kazanımları desteklediğini belirtmektedir. “Kazanımları desteklemeye” ilişkin bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ö8: “Çok güzel örnekler var, görsel ve işitsel materyal açısından. Kazanımları destekleyici biçimde hazırlanmış. Konuyu ben anlatmadan öğrenciler EBA’ya girdiklerinde öğrenmeleri gerekenleri hemen kavrayabiliyorlar.” (Kazanımları destekleme)

Ö12: “9. Sınıf tarih dersinin temel kazanımlarını destekliyor EBA... Kazanımlara EBA katkı sağlıyor. Kazanımları destekleme açısından gayet uygun.” (Kazanımları destekleme)

Ö15: “EBA sayesinde tarih dersleri daha çok görselleşiyor. Aynı zamanda öğrencilerin çoklu kaynaklardan öğrenmelerini sağladığı için hem görsel hem işitsel hem de daha farklı duyularına hitap ettiği kanısındayım.” (Kazanımları destekleme)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerine dayalı olarak, EBA uygulamasının kazanımlarla uyumlu olduğu, kazanımları desteklediği ve birden fazla duyu organına hitap ederek kazanımların gerçekleşmesini sağladığı söylenebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersin İçerik Boyutuna Etkilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin EBA uygulamasının dersin içerik boyutuna etkilerine ilişkin ifadeleri tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersin İçerik Boyutuna Etkilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Frekans (f)
İçerik	İçerik uyumu	13
	Yüzeysel bilgi	12
	İçeriği zenginleştirme	8
Toplam		33

Tablo 39’da görüldüğü gibi öğretmenlerin, EBA uygulamasının dersin içerik boyutuna etkilerine ilişkin görüşleri içerik teması altında 3 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; “içerik uyumu” (f=13 kişi), “yüzeysel bilgi” (f=12 kişi), “içeriği zenginleştirme” (f=8 kişi) olarak belirtilmiştir.

EBA uygulamasının dersin içerik boyutuna etkilerine ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö3: “EBA’da 9. Sınıf tarih dersine ilişkin çok yeterli miktarda uygun içerik yok ve EBA’nın içeriği çok karmaşık diyebilirim. Ben şahsen bu konuda epey sıkıntı yaşıyorum, içeriği bulamama, aradığını bulamama sıkıntısı çok.” (Yüzeysel bilgi, İçerik uyumu)

Ö5 “İçeriklerin yüzeysel olması aynı zamanda eksik olması, bağlantıların çok rahat yapılamamasına neden olmakta; fakat var olan içerikler çoğunlukla dersin içeriğiyle uyumlu” (Yüzeysel bilgi, İçerik uyumu)

Ö7: “İçeriğin tam olarak dolu olması EBA’nın etkili kullanılabilmesi için öncelikli şart çünkü içeriğin eksik olması EBA’yı tam olarak etkili kullanamamamıza neden oluyor.” (Yüzeysel bilgi)

Ö15: “Çok detaya girmeden konuyu yüzeysel geçiyor fakat konuları öğrencilerin anlayacağı seviyede anlatıyor olması çok büyük bir avantaj sağlıyor.” (Yüzeysel bilgi)

Ö16: “EBA sayesinde tarih içeriği daha da zengin bir hal alıyor.” (İçeriği zenginleştirme)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerine dayalı olarak, EBA uygulamasının içerikle uyumlu olduğu, içeriği zenginleştirdiği ama yüzeysel bilgi içerdiği görülmektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersin Öğrenme – Öğretme Sürecine Etkisine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin EBA uygulamasının dersin öğrenme - öğretme sürecine etkisine ilişkin ifadeleri dersteki etkinliklere katkısı teması altında 5 kategoride toplanmıştır. Aşağıda tablo 40'ta görüldüğü gibi bu kategoriler “konuları pekiştirme fırsatı sunma” (f=16), “etkin katılım sağlama” (f=15), “dersteki etkinlikleri destekleme” (f=14), “öğrenmeyi kolaylaştırma” (f=14), “öğrenmeyi kalıcı hale getirme” (f=13) olarak belirtilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersteki Etkinliklere Katkısına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Frekans(f)
Dersteki Etkinliklere Katkısı	Konuları pekiştirme fırsatı sunma	16
	Etkin katılım sağlama	15
	Dersteki etkinlikleri destekleme	14
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	14
	Öğrenmeyi kalıcı hale getirme	13
Toplam		72

EBA uygulamasının dersteki etkinliklere katkısına ilişkin bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ö7: “EBA sayesinde öğrenciler öğrendikleri konuları pekiştirme fırsatı elde ediyorlar. Öğrencilerin anlattığım şeyleri orada tekrar etmeleri görsel olarak da görmeleri pekiştirmeleri açısından önemli.” (Konuları pekiştirme fırsatı sunma)

Ö8: “Benim anlattıklarımı öğrenciler EBA’da tekrar gördükleri zaman bir anlamda konuyu pekiştirmiş oluyorlar ve bu da konuyu daha iyi ve daha sağlıklı bir şekilde öğrenmelerini sağlıyor.” (Konuları pekiştirme fırsatı sunma)

Ö11: “EBA öğrencilerin konuları tekrar etmesi açısından önemlidir diyebilirim. Aynı zamanda EBA derslerin çok eğlenceli geçmesini sağlaması derslerde öğrencilerin sıkılmaması öğrencilerin iyi kaliteli vakitler geçirmesi açısından önemli.” (Konuları pekiştirme fırsatı sunma)

Ö14: “Öğrenciler, EBA uygulaması düzeylerine uygun olduğu için aktif katılım sağlıyorlar. Böylelikle öğrenciler sınıf düzeyini yakalama fırsatı buluyorlar.” (Etkin katılım sağlama)

Ö16: “EBA sayesinde öğrencinin derse katılımı daha fazla oluyor. Eskiden öğrenciler derse çok fazla katılmıyorlardı, EBA sayesinde derse olan katılımları arttı, öğrenciler konuları daha kalıcı öğrenebildiler.” (Etkin katılım sağlama, Öğrenmeyi kalıcı hale getirme)

Ö17: “EBA, öğrencileri derse etkin katılıma sevk ediyor. Kazanım değerlendirmeleriyle bütün sınıf soruları görerek ve birbirleriyle tartışarak derse birlikte katılıyorlar”. (Öğrenmeyi kalıcı hale getirme)

Ö18: “EBA’nın öğrencilere konu tekrarı fırsatı imkânı sunması öğrencilerin başarılı olmaları açısından önemli. (Konuları pekiştirme fırsatı sunma)

Ö19: “EBA’nın dersi destekleyici yanı da var. EBA sayesinde öğrenci sadece okulda öğrenmiyor, evinde de otobüste de kısacası her yerde öğrenme fırsatı yakalıyor.” (Öğrenmeyi kolaylaştırma)

Ö20: “EBA dersteki öğrenme etkinliklerini destekleyici yeterli örnek sunuyor. Çok fazla örneğe gerek yok. Çok fazla örnek vererek öğrencinin kafasını karıştırmaya gerek yok. Birkaç tane örnekle konuyu destekliyor. (Konuları pekiştirme fırsatı sunma)

Ö21: “EBA öğrencilerin konuları gerçek anlamda öğrenmesini basitleştiriyor. Öğrencilerin tarih konularına ilişkin ilgisi ve hâkimiyeti daha çok artıyor.” (Öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırma)

Ö9: “EBA uygulaması sayesinde, öğrenme daha eğlenceli olduğu için öğrencilerin aklında bilgi daha fazla kaldı diyebilirim. Çoğu öğrenci dersi derste öğrendi. Eve pek iş kalmadı.” (Öğrenmeyi kalıcı hale getirme)

Yukarıdaki öğretmenlerin görüşlerine göre, EBA uygulamasının konuları pekiştirme fırsatı sunduğu, etkin katılım sağladığı, dersteki etkinlikleri desteklediği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği görülmektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersin Değerlendirme Boyutuna Etkisine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin EBA uygulamasının dersin değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri tablo 41’de görüldüğü gibi, değerlendirme teması altında 3 kategoride toplanmıştır. Bunlar

“başarıyı artırma” (f=10), “dönüt alma” (f=15) ve “öz değerlendirme becerisini geliştirme” (f=15) olarak belirlenmiştir.

Tablo 41. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Dersin Değerlendirme Boyutuna Etkisine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Frekans (f)
	Başarıyı artırma	18
Değerlendirme	Dönüt alma	17
	Öz değerlendirme becerisini geliştirme	17
	Toplam	52

EBA uygulamasının dersin değerlendirme boyutuna etkisine ilişkin bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö3: “EBA sayesinde tarih dersiyle çok ilgilenmeyen öğrenciler daha çok derse katılarak başarılarını artırabiliyorlar. Özellikle düşük seviyede olan öğrenciler için videolar ve diğer görsel materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırıyor bu da başarılarına katkı sağlıyor. Derse karşı ilgide artış var özellikle bazı öğrenciler dersi iple çekiyorlar.” (Başarıyı artırma)

Ö4: “Öğrenciler için EBA uygulaması çok daha iyi, başarıyı da artırıyor bence EBA’ya girenler diğer arkadaşlarına göre daha başarılı... Bana göre, özellikle videolar öğrenci başarısında etkili oluyor. Çünkü öğrenciler videolar sayesinde dersi görsel ve işitsel olarak alabiliyorlar bu durum daha çok hoşlarına gidiyor.” (Başarıyı artırma)

Ö7: “EBA’da tarih programında yer alan her bir konu ile ilgili kazanım değerlendirme soruları mevcut. Söz konusu konu derste işlendikten sonra öğrenciler ya bireysel olarak bu soruları yapıyorlar ya da sınıfta birlikte yapıyoruz. Anında geri dönütün olmasının ise başarıyı artırdığını düşünüyorum.” (Dönüt alma)

Ö8: “EBA’da dönüt alabiliyorsun. Öğrenci öğrenmiş mi öğrenmemiş mi. Bu da çok iyi bir uygulama.” (Dönüt alma)

Ö13 “EBA sayesinde öğrenciler kendi eksikliklerini görebiliyorlar, bir nevi neleri öğrendiklerini neleri öğrenmediklerini tespit edip kendi öğrenmelerine ilişkin farkındalık geliştirebiliyorlar.” (Öz değerlendirme becerisini geliştirme)

Ö15: “EBA, öğrencilerin kendi ilerlemelerini görmelerine imkân veriyor. Öğrenciler nerelerde eksiklikleri var bunu tespit edip eksikliklerini EBA yoluyla giderebiliyorlar.” (Öz değerlendirme becerisini geliştirme)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerine dayalı olarak EBA uygulamasının başarıyı artırdığı ve dönüt almaya imkân verdiği ve öz değerlendirme becerisini geliştirdiği görülmektedir.

4.2.6. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Kullanılması ile Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri ve Önerileri

EBA uygulamasının kullanılması ve geliştirilmesine ilişkin görüşleri “öneriler” teması altında 6 kategori altında toplanmaktadır. Tablo 42’de görüldüğü gibi bunlar; “içerik zenginleştirilmeli” (f=18), “teknolojik altyapı iyileştirilmeli” (f=17), “animasyon sayısı artırılmalı” (f=15), “standart ders anlatımı olmamalı” (f=15), “ders videolarının çekim kalitesi artırılmalı” (f=14) ve “EBA tasarımının karışıklığı giderilmeli” (f=14) olarak belirlenmiştir.

Tablo 42. Öğretmenlerin EBA Uygulamasının Kullanılması ve Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri ve Önerileri

Tema	Kategoriler	Frekans (f)
Öneriler	İçerik zenginleştirilmeli	18
	Teknolojik altyapı iyileştirilmeli	17
	Animasyon sayısı artmalı	15
	Standart ders anlatımı olmamalı	15
	Ders videolarının çekim kalitesi artırılmalı	14
	EBA tasarımının karışıklığı giderilmeli	14
Toplam		93

Öğretmenlerin EBA uygulamasına yönelik en büyük eleştirisini, içeriğin zengin olmaması oluşturmaktadır. “Teknolojik altyapının iyileştirilmesi”, “animasyon sayısı artırılmalı”, “standart ders anlatımının olmaması”, “ders videolarının çekim kalitesinin artırılması” ve

“EBA tasarımının karışıklığının giderilmesi” gerektiği yönünde öğretmenler görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö6: “EBA’nın etkili kullanılabilmesi için ilk önce yeterince zengin bir içeriğe sahip olmalı. İçerik biraz zayıf olduğu için EBA’yı tam olarak etkili kullanamıyoruz. Morpa, Okulistik gibi sitelerden de faydalanıyorum. Bu siteler bu anlamda kendini kanıtlamış. EBA’dan çok daha iyiler. Kısaca EBA içerik yönünden kendini geliştirmeli.” (İçerik zenginleştirilmeli)

Ö9: “EBA’nın en büyük eksikliği uygulamaya okullarda çok kolay bir şekilde girilememesi ve çok fazla zaman alması şeklinde sıralanabilir. En büyük sorun bağlantı kurulamaması, projeksiyon cihazının olmaması ya da eksik olması... İstenilen zamanda kullanılamaması bağlantı hızının yüksek olmaması en büyük yaşanan sıkıntımızdır. Kısacası teknolojik altyapı konusundaki sıkıntılar giderilmeli.” (Teknolojik altyapı iyileştirilmeli)

Ö11: “EBA’da animasyonlara daha fazla yer verilirse çok daha iyi olur.” (Animasyon sayısı artmalı)

Ö13: “EBA’da anlatım biçimi tekdüze biçimde hep aynı. EBA’da standartlaştırılmış bir teknik var. Bütün konu hep aynı biçimde aktarılıyor.” (Standart ders anlatımı olmamalı)

Ö15: “EBA’daki videolar çok amatörce çekilmiş. Daha profesyonel çekimler olsa çok daha iyi olur. Ayrıca ses, görüntü kalitesi artırılmalı.” (Ders videolarının çekim kalitesi artırılmalı)

Ö17: “EBA sitesinin tasarımı çok karmaşık, yetersiz ve yorucu. EBA uygulamasına girdiğim zaman kayboluyorum. Tasarımda düzenlemeler ve sadeleştirmeler yapılmalı.” (EBA tasarımının karışıklığı giderilmeli)

4.2.7. Öğrencilerin EBA Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin EBA uygulamasına ilişkin görüşlerine yönelik ortaya çıkan model tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43. Öğrencilerin Görüşleri Çerçevesinde Oluşturulan EBA Uygulama Sürecine İlişkin Model

1. EBA UYGULAMASININ TARİH ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENMEYE KATKILARI
1.1. Öğrenmeyi Kolaylaştırma
1.2. Öğrenmeyi kalıcı hale getirme
1.3. Eğlenerek Öğrenme
1.4. Öğrenmeyi telafi etme
1.5. Derse Katılımı Artırma
2. EBA UYGULAMASININ TARİH ÖĞRETİMİNDE DUYUŞSAL SONUÇLARI
2.1. Olumlu Tutum Geliştirme
2.2. Özsaygı ve Öz güven Geliştirme
3. EBA UYGULAMASININ TARİH ÖĞRETİMİNDE YETERSİZ BULUNAN YÖNLERİ
3.1. İçeriklerin Yetersiz Oluşu
3.2. İlgi Çekici Olmaması
3.3. Tasarımın yetersiz oluşu
3.4. Aynı öğretim yönteminin/teknığının kullanılması
4. EBA UYGULAMASININ ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRME BECERİLERİNE KATKISI
4.1. Öz-Değerlendirme Becerisini Geliştirme
4.2. Geri dönüş imkânı verme
5. ÖĞRENCİLERİN EBA UYGULAMASININ KULLANILMASI VE GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE ÖNERİLERİ
5.1. İçerik zenginleştirilmeli
5.2. Alt yapı güçlendirilmeli
5.3. EBA tasarımın anlaşılır hale getirilmeli

4.2.8. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Tarih Öğretiminde Öğrenmeye Katkılarına İlişkin Görüşleri

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, “EBA uygulamasının tarih öğretiminde öğrenmeye katkıları” isimli ana temasının oluştuğu görülmektedir. Bu temayı oluşturan kategoriler; “öğrenmeyi kolaylaştırma” (f=19 kişi), “öğrenmeyi kalıcı hale getirme” (f=19 kişi), “eğlenerek öğrenme” (f=19 kişi), “öğrenmeyi telafi etme” (f=19 kişi) ve “derse katılımı artırma” (f=19 kişi) olarak belirtilmiştir. Bulgular aşağıda tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Tarih Öğretiminde Öğrenmeye Katkılarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Frekans (f)
EBA uygulamasının tarih öğretiminde öğrenmeye katkıları	Öğrenmeyi kolaylaştırma	19
	Öğrenmeyi kalıcı hale getirme	17
	Eğlenerek Öğrenme	15
	Öğrenmeyi telafi etme	14
	Derse Katılımı Artırma	14
Toplam		79

Araştırmaya katılan öğrencilerin “EBA uygulamasının tarih öğretiminde öğrenmeye katkıları”na ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö1: “EBA’da yer alan etkinlikler konuları gerçek anlamda öğrenmemi basitleştiriyor. Konuya olan ilgim ve hâkimiyetim daha çok artıyor.” (Öğrenmeyi kolaylaştırma)

Ö2: “Önceden kitaptan ve çalışma kitabından öğretmenimiz ödev verirdi. Şimdi ise biz EBA’da yer alan videoları tekrar tekrar izleyerek daha kolay bir öğrenme sağlıyoruz.” (Öğrenmeyi kolaylaştırma)

Ö3: “Tarih dersinin anlaşılmakta güçlük çekilen konularını görsel açıdan yüksek kaliteye sahip konu anlatımlı videolarla izlemek konuyu daha anlaşılabilir hale getiriyor” (Öğrenmeyi kolaylaştırma)

Ö5: “EBA, konuları daha iyi anlamama yardımcı oluyor.” (Öğrenmeyi kolaylaştırma)

Aşağıda ise, EBA uygulamasının “Öğrenmeyi kalıcı hale getirme”, “Eğlenerek öğrenme”, “Öğrenmeyi telafi etme”, “Derse katılımı artırma” kategorileri altında yer alan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Ö8: “Tarih dersiyle alakalı e-içeriklerle öğrenme daha eğlenceli olduğu için bilgi benim aklımda daha fazla kalıyor. (Öğrenmeyi kalıcı hale getirme)

Ö9: “Sürekli öğretmen tahta önünde ders işlediğinde boş veriyoruz ve dersi kaynatmaya çalışıyoruz. Çünkü sıkılıyoruz. EBA sayesinde daha iyi öğreniyoruz bilgi unutulmuyor.” (Öğrenmeyi kalıcı hale getirme)

Ö11: “Konuların okuldaki öğretmenimin işleyişinden farklı olmasını görmek daha ilgi çekici oluyor bu nedenle daha iyi öğrenmeye katkı sağlıyor.” (Öğrenmeyi kalıcı hale getirme)

Ö15: “Derslerimiz çok olumlu geçiyor. Çok harika bir şekilde ders işliyoruz. Bence tabletlerle desteklenerek işlenmeli, çünkü tabletler bizi eğlendiriyor.” (Eğlenerek Öğrenme)

Ö17: “Dersler çok eğlenceli geçiyor, derslerin hiçbir anında sıkılmıyorum daha kaliteli vakit geçirdiğime inanıyorum.” (Eğlenerek Öğrenme)

Ö7: “Derslerimi tekrar etmemde yardımcı oluyor.” (Öğrenmeyi pekiştirme)

Ö9: “EBA platformu sayesinde öğrendiğim konuları pekiştirme fırsatım oluyor. (Öğrenmeyi pekiştirme)

Ö11: “Okula gidemediğim zamanlarda derslerden geri kalmamamı sağlıyor” (Öğrenmeyi telafi etme)

Ö3: “EBA sayesinde öğrencinin derse katılımı daha fazla oluyor. Eskiden derse çok fazla katılmıyordum, ama e-içerikler sayesinde derse olan katılımım arttı.” (Derse katılımı Artırma)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşlerine, EBA uygulamasının tarih dersinde kullanılmasının öğrencilerin daha kolay öğrenmesini, öğrendiklerini kalıcı hale getirmelerini sağlamanın yanında öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini ve öğrencilere öğrenmeyi telafi etme imkânı sağladığı ve son olarak öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını artırdığı söylenebilir.

4.2.9. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Tarih Öğretimindeki Duyuşsal Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda; “EBA uygulamasının tarih öğretiminde duyuşsal sonuçları” isimli bir başka ana temasının oluştuğu görülmektedir. Bu temayı oluşturan kategoriler; “olumlu tutum geliştirme” (f=19 kişi) ve “özsaygı ve özgüven geliştirme” (f=19 kişi), olarak belirtilmiştir. Bulgular tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. EBA Uygulamasının Tarih Öğretiminde Duyuşsal Sonuçları

Tema	Kategoriler	Frekans (f)
EBA uygulamasının tarih öğretiminde duyuşsal sonuçları	Olumlu tutum geliştirme	19
	Özsaygı ve özgüven geliştirme	17
	Toplam	36

Araştırmaya katılan öğrencilerin “EBA uygulamasının tarih öğretiminde öğrenmeye katkıları” na ilişkin bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ö6: “Öğretmenim Tarih dersi zaten benim en çok sevdiğim dersti. Çok hoşuma gidiyor. EBA platformunda yer alan videolar benim Tarih dersini daha da çok sevmemi sağlıyor diyebilirim”. (Olumlu Tutum Geliştirme).

Ö5: “Eba platformu kendime olan güvenimi artırıyor. Derste anlamadığım konular olunca kendim sisteme giriş yaparak o konuyla alakalı videoları izleyerek kendimi geliştiriyorum.” (Özsaygı ve Özgüven Geliştirme).

Ö6: “EBA’daki e-içeriklerle eksiklerimi tamamlayabiliyorum bu da kendime olan inancımı kesinlikle olumlu yönde etkiliyor. (Özsaygı ve Özgüven Geliştirme).

Yukarıda yer alan öğrenci görüşlerine göre, EBA uygulamasının tarih dersinde kullanılmasının öğrencilerde derse yönelik olumlu tutum geliştirmenin yanında, öğrencilerde özsaygı ve özgüveni geliştirdiği söylenebilir.

4.2.10. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Tarih Öğretiminde Yetersiz Bulunan Yönlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda oluşan diğer bir ana temanın ismi ise, “EBA uygulamasının tarih öğretiminde yetersiz bulunan yönleri”dir. Bu temayı oluşturan kategoriler; “İçeriklerin Yetersiz Oluşu” (f=19 kişi) “tasarımın yetersiz oluşu” (f=19 kişi), “ilgi çekici olmaması” (f=19 kişi) ve “aynı öğretim yönteminin/teknığının kullanılması” (f=19) olarak belirtilmiştir. Buna ilişkin bulgular aşağıda tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Tarih Öğretiminde Yetersiz Bulunan Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Frekans (f)
EBA uygulamasının tarih öğretiminde yetersiz bulunan yönleri	İçeriklerin yetersiz oluşu	20
	Tasarımın yetersiz oluşu	18
	İlgi çekici olmaması	16
	Aynı öğretim yönteminin/teknığının kullanılması	15
Toplam		69

Araştırmaya katılan öğrencilerin “EBA uygulamasının tarih öğretiminde yetersiz bulunan yönleri”ne ilişkin bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ö4: “Konu testleri çok yeterli değil, daha fazla konu testi eklenebilir.” (İçeriklerin Yetersiz Oluşu)

Ö5: “Bazı konularda gerçek anlamda soru, etkinlik, konu anlatımlı video bulmakta sorun yaşıyorum” (İçeriklerin Yetersiz Oluşu)

Ö8: “Bütün konulara yönelik e-içerik bulunmuyor” (İçeriklerin Yetersiz Oluşu)

Ö9: “Örnekler daha çok olmalı daha ilgi çekici ve güncel olmalı, daha eğlenceli olmalı.” (İlgi Çekici Olmaması)

Ö2: “EBA’yı çok sade buluyorum. Bence daha renkli daha canlı olmalı.” (Tasarımın yetersiz oluşu)

Ö3: “Arayüzü oldukça sade buluyorum.” (Tasarımın yetersiz oluşu)

Ö9: “Farklı yöntemler kullanan öğretmenlerle ders işlemek güzel olabilecek bir özellik olurdu.

Konuların tamamen düz anlatım şeklinde verilmesinden kaynaklı olarak sıkıcı olmaktadır.” (Aynı öğretim yönteminin/teknığının kullanılması)

Yukarıdaki öğrenci görüşlerine dayalı olarak, EBA uygulamasında yer alan tarih dersi içeriklerinin yetersiz olduğu, tasarımın yetersiz olduğu ve ilgi çekici olmadığı ayrıca sürekli aynı öğretim yönteminin/teknığının kullanıldığı söylenebilir.

4.2.11. EBA Uygulamasının Öğrencilerin Değerlendirme Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda; “EBA uygulamasının öğrencilerin değerlendirme becerilerine katkısı” isimli ana temasının oluştuğu görülmektedir. Bu temayı oluşturan kategoriler; “Öz-değerlendirme becerisini geliştirme” (f=19 kişi) ve “geri dönüt imkânı verme” (f=19 kişi) olarak belirtilmiştir. Bulgular aşağıda tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. EBA Uygulamasının Öğrencilerin Değerlendirme Becerilerine Katkısı

Tema	Kategoriler	Frekans (f)
EBA uygulamasının değerlendirme becerisine katkıları	Öz-değerlendirme becerisini geliştirme	18
	Geri dönüt imkânı verme	15
	Toplam	33

Araştırmaya katılan öğrencilerin “EBA uygulamasının öğrencilerin değerlendirme becerilerine katkısı”na ilişkin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Ö7: “EBA sayesinde kendi eksikliklerimi görebiliyorum neleri öğrenebildiğimi neleri öğrenemediğimi tespit edip kendi öğrenmeme ilişkin fikir oluşturabiliyorum.” (Öz-Değerlendirme becerisini geliştirme)

Ö8: “Tarih dersini işledikten sonra bireysel olarak testleri çözüp skorlarıma bakabiliyorum. Anında geri dönütün olması benim için çok önemli. Eksiklerimi görebiliyorum.” (Öz-Değerlendirme becerisini geliştirme, Geri dönüt imkânı verme)

Ö9: “EBA’da anlık dönüt alabilmek nerelerde eksikliği görmek açısından son derece önemli diye düşünüyorum.” (Öz-Değerlendirme becerisini geliştirme, Geri dönüt imkânı verme)

4.2.12. Öğrencilerin EBA Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Önerilerine Ait Görüşleri

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, “Öğrencilerin EBA uygulamasının geliştirilmesine ilişkin önerileri” isimli ana temasının oluştuğu görülmektedir. Bu temayı oluşturan kategoriler; “içerik zenginleştirilmeli” (f=19 kişi) “alt yapı güçlendirilmeli” (f=19 kişi) ve “EBA tasarımı anlaşılır hâle getirilmeli” (f=19 kişi) olarak belirtilmiştir. Buna ilişkin bulgular tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48 Öğrencilerin EBA Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Önerileri

Tema	Kategoriler	Frekans (f)
EBA uygulamasının geliştirilmesine ilişkin öneriler	İçerik zenginleştirilmeli	21
	Alt yapı güçlendirilmeli	19
	EBA tasarımı anlaşılır hale getirilmeli	18
Toplam		57

Araştırmaya katılan öğrencilerin “EBA uygulamasının geliştirilmesine ilişkin önerileri”ne ait görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: “EBA’nın içeriği çeşitlendirilmeli. Tarih dersi ile ilgili daha çok video ve dokümanlar platforma dahil edilmelidir.” (İçerik zenginleştirilmeli)

Ö2: “EBA’daki tarih dersiyle ilgili içerikler daha da zenginleştirilmeli.” (İçerik zenginleştirilmeli)

Ö4: “İnternet alt yapısı güçlendirilmeli çünkü çok fazla duraksamalar oluyor.” (Alt yapı güçlendirilmeli)

Ö7: “İzlemek istediğim videolarda çok fazla kopmalar oluyor bu da benim motivasyonumu düşürüyor.” (Alt yapı güçlendirilmeli)

Ö8: “Bazen sisteme kullanıcı adı ve şifremi doğru bir şekilde giriyorum ama giriş yapamıyorum.” (Alt yapı güçlendirilmeli)

Ö10: “Daha cezbedici renklerle EBA arayüzünü tasarladım. Bi de menüler çok karışık, daha sadeleştirilebilir.” (EBA tasarımı anlaşılır hale getirilmeli)

Ö11: “EBA uygulaması karman çorman. Tasarımda düzenlemeler ve sadeleştirmeler yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (EBA tasarımı anlaşılır hale getirilmeli)

Yukarıdaki öğrenci görüşlerine dayalı olarak EBA uygulamasında yer alan içeriklerin zenginleştirilmesi, teknik alt yapının güçlendirilmesi ve EBA tasarımının anlaşılır hale getirilmesi gerektiği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırma ile ulaşılan bulgular temelinde ortaya çıkan sonuçları, bu sonuçların ilgili alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasından ortaya çıkan tartışma bölümünü bu çerçevede öne sürülen önerileri içermektedir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. Nicel Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın nicel kısmında, öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA'ya yönelik değerlendirme düzeyleri tespit edilmiş, ortaya çıkan bulgular benzer araştırmalarla mukayese edilmiş ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

5.1.1.1. Öğretmenlerin EBA'ya Yönelik Değerlendirme Düzeyleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada tarih öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin değerlendirme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuç cinsiyetin tarih öğretmenlerinin EBA değerlendirmelerine yönelik önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Kalemkuş (2016, s. 130) tarafından yapılan “Ortaöğretimdeki Öğretmen ve Öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’na İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerinin, EBA'ya ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür.

Coşkun (2013, s. 103) tarafından yapılan “Bilgisayar Destekli Eğitimde Dyned Programının İlköğretim İngilizce Dersini Desteklemesi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri” adlı benzer bir çalışmada İngilizce Öğretmenlerinin Dyned programının İngilizce dersini desteklemesine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Kolburan Geçer, Deveci Topal ve Solmaz (2018, s. 81) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin EBA ile ilgili yeterliklerine ilişkin algıları incelendiğinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Oda şu şekilde olabilir: EBA üzerine yapılan diğer çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin cinsiyeti bakımından bir değişkenlik gözlenmemiştir. Bu durum çalışmanın, daha önce yapılan çalışmalarla tutarlı olduğu anlamına gelmektedir.

Tarih öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin değerlendirmelerinde çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuç okul türünün Tarih öğretmenlerinin EBA değerlendirmelerine yönelik önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Kolburan Geçer, Deveci Topal ve Solmaz (2018, s. 83) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin EBA ile ilgili yeterlikleri ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup bu farklılığın lisede çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi şöyle açıklanabilir: Kolburan Geçer, Deveci Topal ve Solmaz okul öncesinden liseye kadar farklı branşlarda ve öğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerle çalışma yapmışlardır. Bu çalışma ise aynı kademedeki farklı okul türlerinde yapılmıştır. Çalışma gruplarının farklılığı sonuçların da farklı çıkmasına neden olmuş olabilir.

Bu çalışmada tarih öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuç mesleki deneyimin tarih öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin değerlendirmelerine yönelik önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Alabay (2015, s. 54) tarafından yapılan benzer bir çalışmada öğretmenlerin EBA’ya ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Coşkun (2013, s. 98) tarafından yapılan benzer bir çalışmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemleri farklılaştıkça, buna bağlı olarak bilgisayar destekli eğitimde Dyned programının İngilizce dersini desteklemesine ilişkin görüşleri de değişmemektedir. Diğer taraftan Kalemkuş (2016, s. 120) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise öğretmenlerin kıdem sürelerinin, EBA’ya ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farka neden olduğu, 7 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin EBA’ya ilişkin görüşlerinin diğer öğretmenlerden (1-3 yıl ve 4-6 yıl) daha olumlu olduğu bulunmuştur. Tutar (2015, s.

44) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da söz konusu bu araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum şöyle açıklanabilir: Tutar (2016) ve Kalemkuş (2016) ortaöğretim düzeyinde bütün branşlara yönelik çalışma yapmışlardır. Genç öğretmenlerin teknolojiyi daha iyi tanımaları, online eğitim alarak ve daha eleştirel bir bakış açısıyla yetişmeleri bu farklılığı ortaya çıkarmış olabilir. Bu çalışma ise sadece tarih öğretmenleri ile sınırlıdır ve grubun homojen bir yapıya sahip oluğu söylenebilir.

Tarih öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin değerlendirme düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuç öğrenim durumunun tarih öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin değerlendirmelerine yönelik önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Diğer taraftan Kalemkuş (2016, s. 116) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise öğretmenlerin öğrenim durumunun, EBA'ya ilişkin görüşlerinde, kullanım amaçlarında ve genel değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın yüksek lisans veya doktora yapmış öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Buna sebep olarak yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmeleri ve daha eleştirel yaklaşarak görüş belirtmiş olmaları söylenebilir.

Tarih öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin değerlendirme düzeylerinin EBA'yı kullanma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuç, EBA'yı kullanma sıklığının tarih öğretmenlerinin EBA değerlendirmelerine yönelik önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Kolburan Geçer, Deveci Topal ve Solmaz (2018, s. 85) tarafından yapılan çalışmada Coşkun (2013, s. 111) tarafından yapılan benzer bir çalışmada İngilizce öğretmenlerinin Dyned programını kullanmaları veya kullanmamaları bu konudaki düşüncelerini farklılaştırmamaktadır.

5.1.1.2.Öğrencilerin EBA'ya Yönelik Değerlendirme Düzeyleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin EBA'ya ilişkin değerlendirme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuç cinsiyetin öğrencilerin EBA değerlendirmelerine yönelik önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Kalemkuş (2016, s. 131) tarafından yapılan benzer bir çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerinin, EBA'ya ilişkin görüş ve genel değerlendirmelerinde anlamlı bir farka neden olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin EBA'ya ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark

olmaması Alabay (2015, s. 67) tarafından yapılan çalışmada da desteklenmektedir. Mete (2010, s. 107) tarafından yapılan “Uzaktan İngilizce Öğretiminde Öğrenme Özerkliğinin Dyned Bağlamında Ölçülmesi” isimli benzer bir çalışmada cinsiyetin deneklerin Dyned kullanma deneyimlerine etki eden bir unsur olmadığı görülmüştür. Bu sonuç bu araştırmada ortaya çıkan bulguların daha önce yapılan araştırma bulgularıyla örtüştüğünü göstermektedir.

Öğrencilerin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç sınıf düzeyinin öğrencilerin EBA değerlendirmelerine yönelik önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğrencilerin EBA’ya ilişkin değerlendirmelerinin EBA’yı kullanma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç EBA’yı kullanma sıklığının öğrencilerin EBA değerlendirmelerine yönelik önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğrencilerin EBA’ya ilişkin değerlendirme düzeylerinin tablet veya bilgisayar kullanma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç tablet veya bilgisayar kullanma düzeyinin öğrencilerin EBA değerlendirmelerine yönelik önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrenci görüşleri ve öğretmen görüşleri çerçevesinde yürütülen araştırmanın nitel boyutunda ortaya çıkan sonuçlar ilgili alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak verilmiştir.

5.2.1.1. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin EBA’nın İşlevselliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre EBA’nın 9. sınıf tarih dersindeki öğrenme-öğretme ortamına etkileri açısından EBA uygulamasının “9. sınıf tarih dersi kazanımlarıyla uyumlu olduğu”, “kazanımları desteklediği” ve “birden fazla duyu organına hitap ederek kazanımların gerçekleşmesini sağladığı” görülmektedir. Türker ve Güven’in (2016, s. 251) lise öğretmenlerinin EBA projesinden yararlanma düzeylerini tespit etmek ve proje ile ilgili görüşlerini almak için gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenler EBA projesinin daha fazla duyu organına hitap ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Karatekin, Elvan ve Öztürk

(2015, s. 215) de FATİH projesi kapsamında interaktif sistemlerin sınıfta yararlı olacağı ve daha çok duyu organına hitap edeceği yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Çevik ve Duman (2018, s. 357)'ın çalışmalarında ise EBA'ya çok benzeyen bir uygulama olan Morpa Kampüs'ün kazanımlar açısından hemen hemen aynı katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Hem kazanımların hem de kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına ulaşan görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamlarına başvurmak olmazsa olmaz bir ihtiyaçtır (Dursun, 2006, s. 8). Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı EBA'nın amacını şu şekilde açıklamıştır: “Sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve doğru e-içerikleri sunmak için 2012 yılında hizmet vermeye başlayan EBA'nın amacı ihtiyaç duyulan her yerde bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitimle bütünleşmesini sağlamaktır.” (MEB, 2015).

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre, EBA uygulamasının içerikle uyumlu olduğu, ama yüzeysel bilgi içerdiği ve içeriğin zenginleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmanın öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak ulaşılan bu bulgusu, benzer şekilde Çevik ve Duman (2018, s. 357)'ın çalışma bulgularıyla içeriğin yetersiz olduğu bulgusu Kurtde Fidan, Erbasan ve Kolsuz (2016, s. 634) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ulaşılan araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Karatekin, Elvan ve Öztürk (2015, s. 108) ise yapmış oldukları çalışmada müfredatla uyumlu e-içeriklerin hazırlanması ve gerekli alt yapının oluşturulması gerektiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre “EBA uygulamasının konuları pekiştirme fırsatı sunduğu”, “etkin katılım sağladığı”, “dersteki etkinlikleri desteklediği”, “öğrenmeyi kolaylaştırdığı”, “öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği” görülmektedir. Öğrenci görüşleri açısından bakıldığında ise benzer şekilde EBA uygulamasının tarih dersinde kullanılmasının öğrencilerin daha kolay öğrenmesini, öğrendiklerini kalıcı hâle getirmelerini sağlamanın yanında öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini ve öğrencilere öğrenmeyi telafi etme imkânı sağladığı ve son olarak öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını artırdığı söylenebilir. Tüysüz ve Çümen (2016, s. 290) tarafından yapılan araştırmada da EBA sayesinde öğrencilerin konuları daha iyi öğrendikleri ve bu sayede başarılarının artmasına katkı sağladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmanın öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak ulaşılan konuları pekiştirme, etkin katılım sağlama, dersteki etkinlikleri destekleme bulguları Çevik ve Duman (2018, s. 357)'ın yapmış olduğu çalışma bulgularıyla, söz konusu bu bulgularla birlikte kalıcılığı

artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve konuyu pekiştirme bulguları ise Kurtdede Fidan, Erbasan ve Kolsuz (2016, s. 629) ile Türker ve Güven (2016, s. 250)'in yapmış oldukları çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Teknolojik araçlar öğrencilerin konuya odaklanmalarını ve konuyu hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağlamakta sonuç olarak, öğrenciler öğrenmeyi daha hızlı keşfetmekte ve öğrenme zorluklarını daha kolay aşmaktadırlar (Picard, 2009, s. 72). Thompson ve Flecknoe (2003, s. 31) ise, akıllı tahta uygulamaları süresince öğrencilerin öğretmenle veya birbirleriyle iletişimlerinin arttığını, derse ilgi ve katılımlarının yükseldiğini tespit etmiştir.

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre “EBA uygulamasının başarıyı artırdığı, dönüt almaya imkân verdiği ve öz değerlendirme becerisini geliştirdiği” görülmektedir. Benzer şekilde Çevik ve Duman (2018, s. 357)'in yapmış olduğu çalışmada Morpa Kampüs'ün öğrencilerin başarısını artırdığı ve dönüt almalarını sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Diğer taraftan Aydınözü, Sözcü ve Akbaş (2016, s. 352)'in coğrafya öğretiminde EBA içeriklerinin öğrenci başarısına etkisi isimli yarı deneysel çalışmalarında EBA içerikli ders uygulamasının nispeten öğrencilerin başarısını artırdığı, konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığı ama anlamlı bir fark oluşturacak kadar etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın doküman analizi boyutunda yapılan incelemeye göre EBA tarih dersi elektronik ders içeriklerinde kullanılan dijital öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir (s.78-82). Benzer şekilde Saklan ve Ünal (2019, s. 30) tarafından yapılan “Dijital Eğitim Platformları Arasında EBA'nın Yeri ile İlgili Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı araştırmada da öğretmenler fen derslerine yönelik dijital öğretim materyallerinin EBA'da yeterli seviyede olmadığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA uygulamasına yönelik en büyük eleştirisi, “içeriğin zengin olmaması” şeklindedir. “Teknolojik altyapının iyileştirilmesi”, “animasyon sayısının artırılması”, “standart ders anlatımının olmaması”, “ders videolarının çekim kalitesinin artırılması” ve “EBA tasarımının karışıklığının giderilmesi” gerektiği ise öğretmen ve öğrenciler tarafından öneriler olarak sunulmaktadır. Araştırmanın öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak ulaşılan bulgusu benzer şekilde Keleş ve Turan (2015, s. 26), Kurtdede Fidan, Erbasan ve Kolsuz (2016, s. 634), Türker ve Güven (2016, s. 252), Pala, Arslan ve Özdiñ (2017, s. 36), Çakmak ve Taşkiran (2017, s. 294), Kana ve Aydın (2017, s. 1502) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Yine benzer şekilde, Tüysüz ve Çümen (2016, s. 288) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin

videoların açılmaması, siteden atılma ya da puanların sıfırlanması gibi sorunlar yaşadığı belirlenmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde teknolojinin tarih dersine, birçok açıdan faydalı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte tarih dersine yönelik e-içeriklerde iyileştirme yapılması gerekliliği tespit edilmiştir.

EBA’da tarih dersine ait e-içeriklerde görsel materyal çeşitliliği artırılmalıdır. Bu içeriklerde öğrencilere ders kitabında göremeyecekleri görselleri göstermek tarih dersini daha ilgi çeker hale getirecektir. Ayrıca animasyon, alan uzmanı, savaş sahnesi, reel görüntü gibi görseller gerek sınıf ortamı gerekse bireysel olarak izlendiğinde etkili bir tarih öğretimi gerçekleştirilecek ve öğrenenlerde tarih dersi adına olumlu düşünceler geliştirecektir. Öğrenciler de tarih dersi elektronik ders içeriklerinde daha fazla tarihçi, yazar, akademisyen vb. uzmanlar konuşturulmalıdır maddesine kesinlikle katılıyorum diyerek bu önerimizi desteklemişlerdir. Bu doğrultuda içerik planlamasında, tarih dersi görsel öğretim materyallerinde yer almak üzere alan uzmanlarının (akademisyen, araştırmacı, yazar, vb.) konuk olarak katılacağı programlar tasarlanmalıdır.

Tarih dersinin işlenişi ve tarih konularının soyut olması düşünüldüğünde içeriğe yönelik farklı materyaller tasarlamak bu dersi daha zevkli hale getirecektir ve böylece öğretmenlerin de materyale ulaşma sıkıntısı ortadan kaldırılacaktır. Tarih bilincinin oluşup kuvvetlenmesinde görsel tarih önemli bir yere sahip olduğundan EBA’da yapılan tarih içeriklerinde kullanılan görseller geleneksel ders anlatış yönteminden farklı şekilde daha çeşitli olmalıdır.

Harita, grafik, çizelge, kronoloji cetveli ve şema gibi görseller, tarih öğretimine büyük katkı yapacağından öğrencilerin ilgilerini çekecek ve kolay anlaşılacak şekilde hazırlanmalıdır.

Öğretmenler kendi görev yerlerinde yerel tarihle ilgili görsel arşiv oluşturarak EBA üzerinden paylaşımda bulunabilirler. Bu görseller EBA’nın kendi yaptığı içeriklerde de kullanılabilir. Böylece tarih dersine görsel açıdan büyük bir katkı sağlanabilir.

Sözlü tarihle ilgili yapılan çalışmalar EBA’da tarih dersine destek mahiyetinde kullanılabilir. Böylece okul dışı etkinliklerden biri olan ve kısıtlı imkânlardan dolayı çoğu zaman

yapılamayan kaynak kişilerle görüşme(sözlü tarih) ile çeşitli tarihsel dokulara ait görüntüler öğretmenlere ve öğrencilere EBA üzerinden ulaştırılabilir.

EBA tarih öğretimine yönelik görsel, işitsel materyallerin nasıl kullanılacağına dair uzman kişilere hazırlanacak yöntem ve teknikleri içeren videolara içeriklerde yer vermelidir. Bu uygulama öğrencilerin tarihi görsellerden yola çıkarak düşünce üretme becerilerini geliştireceği gibi bütün dersler için de faydalı olacaktır.

Diğer taraftan günümüz öğrencilerinin pek çoğu teknolojiyi çok iyi kullanabilmektedir. Konular öğrenciler arasında paylaşılarak onlardan kendi e- içeriklerini (video-animasyon-simülasyon-harita-karakter çizimi v.b) üretmeleri ve EBA’da paylaşımları istenebilir. Böylece öğrenci- öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sağlanabilir. Dijital dünyayı iyi tanıyan gençlerin kendi ürettikleri etkinlikleri güvensiz ortamlarda paylaştıkları görülmektedir. Bu etkinlikleri EBA üzerinden yönlendirmek tüm kullanıcıların bunları takip etmesine, uygulamasına ya da geliştirmesine olanak vermiş olacaktır. EBA bu amacı gerçekleştirmeye uygun bir platformdur.

EBA’nın içeriğinin yüzeysel olduğu ve zenginleştirilmesi gerektiği araştırmanın önemli bulgularından biridir. Öğretmen ve öğrencilerin de, ifade ettikleri gibi EBA’da animasyonlara daha fazla yer verilmelidir. Temsili resim, fotoğraf, canlı görüntü, tarihi olaylarla ilgili çizimler ve karikatürler derse hazırlık bölümünde bir soru eşliğinde veya ders içeriğinin bilgi anlatımı bölümünde kullanılabilir. Ayrıca EBA’da tarih dersine yönelik etkileşimli oyunlar ve öğrenci tarafından tamamlanması istenen bazı boşluklar verilirse bu öğrenciyi daha aktif hale getirecektir. Statik video yerine etkileşimli videolar (video izlerken belirli yerde durup soru soran ve cevaba göre ilerleyen video türü) ve oyun temelli öğrenme yaklaşımı göz önüne alınarak içerikler üretilmeli bu sayede öğrencilerin oynarken öğrenmesi sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerde daha etkili ve kalıcı öğrenme sağlanabilir. Bütün bu anlatılanlar tarih dersi içeriklerini oldukça zenginleştireceğinden yapılması isabetli olacaktır.

Günümüz öğrencilerinden birçoğu profesyonel stüdyolarda hazırlanan dijital içerikli oyunlarla vakitlerini geçiriyorlar. O nedenle hazırlanan animasyonlarda ve içeriklerde karakterler, modellemeler, mekân çizimleri, ses-müzik ve efekt kullanımları daha kaliteli ve etkili olacak şekilde tasarlanıp yapılabilir.

Sanal gerçeklik ve arttırılmış gerçeklik uygulamalarına yer verilebilir. Bu uygulamaların geliştirilmesinin sebeplerinden biri de bireyin bütün duygularıyla olayı hissedebilmesi ve olayın içinde olma hissini yaşayabilmesidir. Tarih dersi açısından düşünüldüğünde sanal ve

arttırılmış gerçeklik uygulamalarıyla ğrenci duygu ve hissiyatıyla (görsel, işitsel) tarihi olayların içerisine girebilecek ve kendini olayı yaşayanlardan biri gibi hissedebilecektir. Böylece ğrencilerin yaşanan tarihi olayları daha iyi anlamaları ve zihinlerine yerleştirmeleri kolaylaşacaktır. Bu amaçla EBA’da uzmanlar tarafından belirlenecek çok önemli bazı tarihi olayları öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için sanal gerçeklik ve arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımına uygun tasarımlar yapılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Acun, F. (2004). Görsellik ve Yakın Dönem Tarihi Araştırmalarında Kullanımı. 9 Kasım 2020 tarihinde hacettepe.edu.tr/~facun/Gorsellik.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Acun, R. (1994). *Modelling and retrieval of historical data*. Doktora Tezi, School of Computer Science, the Universty of Birmingham, Birmingham.
- Acun, R. (2016). Tarihte Bilgisayarlaşma: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. A. Şimşek (Ed.), *Tarih için Metodoloji içinde* (s. 258-267). İstanbul: Yeditepe.
- Akarsu, B. (2017). *Modern Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı*. İstanbul: Cinius.
- Akbaba, B. (2005). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 185-197.
- Akbaba, B. (2016). Tarih öğretiminde görsel kaynaklardan yararlanma. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir. Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 217-230). İstanbul: Yeni İnsan.
- Akpınar, Y.(2003). Öğretmenlerin Yeni Bilgi Teknolojileri Kullanımında Yükseköğretimin Etkisi: İstanbul Okulları Örneği The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET April 2003 ISSN: 1303-6521 volume 2 Issue 2 Article 11<http://www.tojet.net/articles/v2i2/2211.pdf>
- Aksoy, H.H.(2003).Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 1(4).
- Aktay, S. & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 2 (3), 27-44.

- Aktepe, V. & Aktepe, L. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Kırşehir BİLSEM Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 69-80.
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aladağ, E., Akkaya, D., & Şensöz, G. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Sanal Müze Kullanımının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 199-217.
- Alkan, C.(1995). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Atilla Kitap.
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2017). *Digital learning compass: Distance education enrollment report 2017*. Babson Survey Research Group, e-Literate, and WCET. <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/digitallearningcompassenrollment2017.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Altın, H. M. (2014). Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla fatih projesinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, A. (2016). Tarih Öğretiminde Mizah ve Karikatür. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir. Tarih Öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri* içinde (s. 327-339). İstanbul: Yeni İnsan.
- Amengor, J. (2011). *History teachers' perception of ICT in promoting teaching and learning*. Doktora Tezi, Cape Coast Üniversitesi.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Aslan, H. & Turan, İ. (2016). Tarih öğretmenlerinin görsel materyal kullanım düzeyleri. *Kafkas University Journal of the Institute of Social Sciences*, 18, 348.

- Aşkar, P. & Olkun, S. (2005). PISA 2003 sonuçları açısından okullarda bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 19, 15-34.
- Ata, B. (2001). Çanakkale Savaşlarını Nasıl Öğreteceğiz. *Türk Yurdu*, 164, 23-29.
- Ata, B. (2002). *Müzelerde ve tarihi mekânlarda tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ata, B. (2002). Tarih Derslerinde “Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı”. *Türk Yurdu*, 175, 80-86.
- Atasoy, N. (1997). *1582 Surname-İ Hümayun: Düğün Kitabı, İntizami*, İstanbul: Koçbank.
- Avcı, U. Kula, A. & Haşlaman, T.(2019). Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegre Etmek İstedikleri Teknolojilere İlişkin Görüşleri. *Acta Infologica* 2;3(1):13-21
- Aydemir, M., Küçük S., & Karaman S. (2012). Uzaktan eğitimde tablet bilgisayar kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 153-159.
- Aydınözü, D., Sözcü, U. & Akbaş, V. (2016). Coğrafya öğretiminde EBA içeriklerinin öğrenci başarısına etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15).
- Bal, H. & Boz, M.S. (2017). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanılabilirlik Düzeyinin Ölçülmesi*, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Bal, M. S. & Yiğittir, S. (2012). Okul duvarlarındaki görsellerin tarih öğretimi açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 999- 1016.
- Balanskat, A., Bannister, D., Herts, B., Sigillo, E. & Vuorikari, R. (2013). *Overview and analysis of 1:1 Learning Initiatives in Europe. JRC Scientific and Policy Reports*. 11 Aralık 2019 tarihinde <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC81903.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Balkaya, A. (2002). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıtların etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Ballesteros, R. F. (2003). *Encyclopedia of psychological assessment* (Derleyen: Giray Berberoğlu). Sage Publications.
- Barbieri, D. (1993). *Los lenguajes del cómic*. Barcelona, Spain: Editorial Paidós.
- Başboğaoğlu, U. (2017). Öğretim sürecinde kullanılan araçlar türleri ve görsel-işitsel araçlar. Ö. Demirel & E. Altun (Eds.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s. 69-89). Ankara: Pegem Akademi.
- Başyemenici, M.Z., Öter, Z. T., Kılıç, A. & Sulak, M. (2018).A-Okul Uzaktan Eğitim Platformu. Eğitim Teknolojileri Zirvesi içinde (s.452-457).Ankara: YEĞİTEK.
- Baz, F.Ç. (2016). Teknik, Donanım ve İçerik Yönüyle Fatih Projesinin Değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(15), 196-209.
- Behraman, M.(1985). *Hanbook of microcomputers in special education*. London: College.
- Bennaars, G. A., Otiende, J. E., & Boisvert, R. (1994). *Theory and Practice of Education*. Nairobi: EAEP.
- Bıyıklı, C. & Yağcı, E. (2014). 5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş eğitim durumlarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 45-79.
- Bircan, T. Ş. (2016). Tarih öğretimi ve animasyonlar. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir. Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s.362-370). İstanbul: Yeni İnsan.
- Bircan, T. Ş. & Safran, M. (2013). Tarih öğretiminde haritaların önemi ve kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 461-476.
- Bonifaz, A. & Zucker, A. (2004). Lessons learned about providing laptops for all students, <http://perkinselementary.pbworks.com/f/LaptopLessonsRppt.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Braun, J. (1999) Ten ways to integrate technology into middle school social studies. *The Clearing House*, 72(6), 345-351.
- Braund, M. (2015). Drama and learning science: an empathy space? *British Educational Research Journal*, 102-121.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). An exploration of teachers’ skills, perceptions and practices of ICT in teaching and learning in the Ghanaian second-cycle schools. *Journal of Contemporary Educational Technology*, 3(1), 36-49.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bybee, R.W. (1997). *Achieving scientific literacy: from purposes to practices*. Portsmouth: UK, Heinemann.
- Bybee, R.W., Taylor, A. J., Gardner, A., Van Scotteer P., Powell, J.C., Westbrook, A. & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications*. Colorado: Springs.
- Cavanaugh, C.S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88. Norfolk, VA: AACE.
- Champoux, J. E. (1999). Film as a Teaching Resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 240-251.
- Cleaf, D. W. V.(1991). *Action in elementary social studies*. USA: Massachusetts. completion: The tipping point. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 282–293.
- Coşkun, E. P. (2013). *Bilgisayar destekli eğitimde Dyned programının ilköğretim İngilizce dersini desteklemesi hakkındaki öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Coşkun, H. (1997). *Kültürlerarası Eğitim (2. Baskı)*. Ankara: Hacettepe-Taş.

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research. planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. USA: CBS College.
- Cüre, F. & Özden, N. (2008). Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (Bit) Uygulama Başarıları ve Bit'e Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)*, 34: 41-53 [2008]
<https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Download/Article-File/87540>
- Çakmak, F.A., Kuzu, H. & Özdemir, E. (2016). Eğitim-Öğretimde Uzman Sistem Uygulaması. Eğitimde Fatih Projesi, Eğitim Teknolojileri Zirvesi. Bildiri Kitabı. ANKARA: Fikr-i Alâ Ajans Matbaa.
- Çakmak, Z. & Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA) Platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9).
- Çelik, D. (2017). Türkiye Üniversitelerinde Uzaktan Eğitim Merkezleri Uygulamalarının Yetişkin Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çelik, L. (2017). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. Demirel & E. Altun (Eds.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s.27-68). Ankara: Pegem.
- Çevik, H. & Duman, T. (2018). Analyzing the effects of e-learning on science education. *International Journal of Instruction*, 11(1), 345-362.
- Çiftçi, B. & Aydın, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi* Cilt 5, Sayı 2, s. 111-130.
- Danacıoğlu, E. (2001). *Geçmişin İzleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Daniel, J. S. (1996) *Mega-universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education*. London: Kogan Page
- Davies, R. S., Howell, S. L. & Petrie, J. A. (2010). A review of trends in distance education

scholar ship at research universities in North America, 1998-2007. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(3), 42-56.

Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig Sosyal Bilimler Türk Dünyası Dergisi*, 42, 77-93.

Demircioğlu, İ.H. (2011). Tarih Derslerinde Tarih Web Sitelerinin Eleştirel Bir Bakış Açısıyla İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 190, 2003-211

Demircioğlu, İ.H. (2012). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. İsmail. H. Demircioğlu & İbrahim Turan (Eds.), *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s. 1-12). Ankara: PEGEM.

Demirel, Ö.&Yağcı, E.(2017). Eğitim,Öğretim Teknolojisi ve İletişim. Ö. Demirel & E. Altun (Eds.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s.2-26). Ankara: Pegem.

Denmark education (2020). <http://www.denmarkeducation.info/distance-education> sayfasından erişilmiştir.

Discovery Education (2019). *What is discovery education?*
<https://www.discoveryeducation.com/> sayfasından erişilmiştir.

Distance learning in Finland (2020). <http://www.distancelearningportal.com> sayfasından erişilmiştir.

Doğanay, A. (2016). Davranışçı ve Bilişsel Öğrenme Kuramları. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir. Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s.39-50). İstanbul: Yeni İnsan.

Doppen, F. H. (2002). *Beginning social studies teachers' use of technology in the teaching of history* (Doktora Tezi). Florida Üniversitesi.

Dursun, F. (2006). Öğretim sürecinde araç kullanımı. *İlköğretmen Dergisi*, 1, 8-9.

Eco. U. (2005). *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires, Argentina: Fábula.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.

- Farrant, J. S. (1964). *Principles and Practice of Education*. London: Longman Group Limited.
- Felton, R. G. ve Allen, R. F. (1990). Using visual materials as historical sources: A model for studying state and local history. *The Social Studies*, 84-87.
- Fleming, C.M. (1952). *İngiltere ve ABD'deki tarih eğitimi araştırmalarını toplu bir değerlendirmeye (1917-1950 Arası)*. (B. Ata, Çev). *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3(2), 228-235.
- Foley, J., Van Dam, A.S. & Feiner, J. (1990). *Computer graphics principles and practice*. Addison – Wesley, New York, U.S.A.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill.
- Garrison, D. R. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Gay, L. R., Mills, G., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and interpretation*. New Jersey: Pearson.
- Gökkaya, A. K. & Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh (Analyzing and Understanding Data–Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Gülbahar, Y. & Güven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. *Educational Technology ve Society*, 11(3), 37-51.
- Hall, I. & Higgins, S. (2005). Primary school students perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 102-117.
- Higgins, S., Beauchamp, G. & Miller, D. (2007). Reviewing the literature on interactive White boards. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 213-225.
- http://aolweb.aol.meb.gov.tr/ogrenci_giris.aspx. 8.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

<http://maol.meb.gov.tr/> 8.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

<http://mtao.meb.gov.tr/www/kurumun-tarihcesi/icerik/25>. 8.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

<https://aoihl.meb.gov.tr/> 8.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

<https://www.anadolu.edu.tr/> 8.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

<https://yegitek.meb.gov.tr/> 26.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

Hutcheson, G. D. & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate social scientist: introductory statistics using generalized linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Işık, H. (2014). İlköğretim 6. sınıf ve ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş ve kronoloji bilgilerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The journal of international social research*, 7(30), 111-121.

Işık, H. (2016). Tarih Öğretimi ve Yerel Tarih. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir. Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 256-266). İstanbul: Yeni İnsan.

İşcan, A. (2005). Çoklu ortam (multimedya) aktiviteleriyle “bir kavak ve insanlar” adlı kısa hikâyenin öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 35-51.

İşman, A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Değişim: İstanbul

Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.

Kalemkuş, F. (2016). *Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin eğitim bilişim ağı (EBA) 'na ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kamacı, E. & Durukan, E. (2012). Araştırma görevlilerinin eğitimde tablet bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma: Trabzon örneği. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 1(3), 203-215.

Kana, F. & Aydın, V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkında görüşleri, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(13), 1494-1504.

- Kandasamy, M. & Shah, P. B. M. (2013). Knowledge, attitude and use of ICT among ESL teachers. The Global Summit on Education Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, ilkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatekin, K., Elvan, Ö. & Öztürk, D. (2015). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin Fatih Projesi hakkındaki düşünceleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 81-114.
- Kaya, R. (2017). Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme. İ. H. Demircioğlu ve Ebru Demircioğlu (Ed.), *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* içinde(s. 131-183). Ankara: PEGEM.
- Kaya, Z.(2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Keegan, D. (1986). *Interaction and communication*, (Chapter 6, pp.89-107). In Keegan, D., *The foundations of distance education*. Kent,UK.: Croom Helm.
- Keleş, E. & Turan, E. (2015). Öğretmenlerin Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Hakkındaki Görüşleri, *Turkish Journal of Education*, 4(2).
- Kenar, İ. (2012). Teknoloji ve derslerde teknoloji kullanımına yönelik veli tutum ölçeği geliştirilmesi ve Tablet PC uygulaması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 123-139.
- Kenneth, L. K., Jason, L., D., & Sharma, P. (2011). *One laptop per child OLPC: A novel computerization movement?* HICSS, 1-10. IEEE Computer Society.
- Khan Academy (2019). *About Khan Academy*. <https://www.khanacademy.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Kırık, A.M.(2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi / Marmara University Journal of Communication*. 21. 73-94

- Kiio, N. M. (1999). *A critical study of methods and materials used to teach history and government in secondary schools in Kenya*. Doktora Tezi, Kenyatta University, Nairobi.
- Kolburan Geçer, A., Deveci Topal, A., & Solmaz, İ. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağını kullanmaya yönelik yeterliklerinin incelenmesi: Kocaeli ili örneği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 69-92.
- Kullman, K., & Lee, N. (2012). Liberation from/Liberation within: Examining One Laptop per Child with Amartya Sen and Bruno Latour. Oosterlaken, I. Ve van den Hoven, J. (Ed.), *The capability approach, technology and design* içinde (s. 39-56). New York: Springer.
- Kurnaz, E. & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi* 2(3), 262-288.
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.
- Kutluca, T. & Ekici, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38:177-188.
- Kütükoğlu, S.M. (1991). *Tarih araştırmalarında usul*. İstanbul: Kubbealtı.
- Lavin, A. M., Korte, L., & Davies, T. L. (2011). The impact of classroom technology on student behaviour. *Journal of Technology Research*. <https://aabri.com/manuscripts/10472.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Laybourne, K. (1998). *The Animation Book: A complete guide to animated film-making—from flip-books to sound cartoons to 3-D Animation*. U.S.A: Three Rivers.
- Marcus, A. S. (2005). It is as it was: Feature film in the history classroom. *The Social Studies*, 96(2), 61-67.

- Mazman, S. & Usluel, Y. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: Modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 62-79.
- Mete, H. C. (2010). *Uzaktan İngilizce öğretiminde öğrenen özerkliğinin Dyned bağlamında ölçülmesi* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Miima, F., Ondigi, S., & Mavisi, R. (2013). Teachers' perception about integration of ICT in teaching and learning of Kiswahili language in secondary schools. *International Journal of Arts and Commerce*, 2(3), 27-32.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Plan. <http://sgb.meb.gov.tr> 17.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2015). *FATİH Projesi Öğretmen Eğitimi Birimi*. <http://eogrenim.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Nasibi, W.M. & Kiio, M. N. (2004). *History and government, handbook for teachers*. Nairobi: Strongwall Africa.
- Naslund-Hadley, E., Kipp, S., Cruz, J., Ibararan, P., & Steiner-Khamsi, G. (2009). *OLPC Pre-Pilot Evaluation Report (Haiti)* (IDB Education Working Paper, 2). Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Nelson, R. M. (1998). *Children and social studies creative teaching in the elementary classroom*. U.S.A Orlando, Florida: Harcourt Brace College.
- Oblinger, D.G. (2000). *The Nature and Purpose of Distance Education. The Technology Source*, March/April 2000. Michigan: Michigan Virtual University.
- Oral, B. (2017). *Uzaktan Eğitim*. Ö. Demirel ve E. Altun (Eds.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s.143-180). Ankara: Pegem.
- Önder, M.(2016). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı.

- Öner, G.(2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ‘Okul Dışı Tarih Öğretimi’ ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Turkish History Education Journal. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 2015: 4 (1), 89-121.
- Özbay, M. & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 17-28.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan.
- Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 Salgını Sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Atılan Politika Adımları. *Kastamonu Education Journal*, 2020, Vol. 28,(3) 1124-1129.
- Özkul, A.E. & Aydın, C.H. (2013). *Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Temelleri ve Araştırmaları*, içinde Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler, 31. Bölüm, 513-534.
- Özmen, H. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, öğretim araç gereçlerinin teorik temelleri*. Trabzon: Derya.
- Öztaş, S. (2016). Tarih Derslerinde Filmlerin Kullanımı. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir. Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s.352-355). İstanbul: Yeni İnsan.
- Öztürk, B. (2016). Tarih öğretiminde harita bilgisi ve kullanımı. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir. Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s.104-115). İstanbul: Yeni İnsan.
- Pala, F. K., Arslan, H. & Özdiñç, F. (2017). Eğitim bilişim ağı web sitesinin otantik görevler. *IHEAD*, 2(1), 24-38.
- Pamuk, S., Ergun, M., Çakır, R., Yılmaz, H. B. & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: Fatih projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Pereira, S. & Melro, A. (2012). Technological Policies for Education and Digital Literacy: The governmental program 'e.escolinha'. *Estudos em Comunicação*, 12, 293-324.
- Peters, O. (1988). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline. In D. Sewart, D. Keegan ve B. Holmberg (Ed.), *Distance education: International perspectives* (s. 95-113). New York: Routledge.
- Picard, P. M. (2009), *Technology based interviews: Constructing better student attitudes toward history by using technology to develop a technology based interview archive of the great depression* (Doktora Tezi). Columbia Üniversitesi. New York.
- Rampersad, C. (2011). *Teachers' perceptions of the contribution of information and communication technology to the teaching of modern studies: Using an integrated system, in an urban secondary school* (Yüksek Lisans Tezi). West Indies Üniversitesi.
- Rumble, G. (1989). On Defining Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 8-21.
- Saban, A. (2008). Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı ile ilgili temel kavramlar. *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, K. Selvi (Ed.) içinde (s.51-83). Ankara: Anı.
- Safran, M. (2005). Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri. Tarih Eğitimi ve Öğretimi. Makaleler. Ankara
- Safran, M. (2005).Okul Dışı Tarih Öğretimi. Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri. Tarih Eğitimi ve Öğretimi. Makaleler. Ankara
- Saklan, H. & Ünal, C.(2019). Dijital Eğitim Platformları Arasında EBA'nın Yeri ile İlgili Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38(1), 19-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/740273>
- Sarımanoğlu, N.Y. & Karabulut, Ş.(2017). *Okullarda Etkileşimli Tahta Kullanımının Değerlendirilmesi ve Geleceğe Yönelik Etkileşimli Tahta Modellerinin Belirlenmesi*, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

- Seferoğlu, S. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem.
- Severin, E., Santiago, A., Cristia, J., Ibararan, P., Thompson, J. ve Cueto, S. (2011). Evaluation of the “Una Laptop por Nino” program in Peru: Results and erspectives. IDB Education Briefly Noted, https://edutechdebate.org/wpcontent/uploads/2012/03/OLPC_Peru_IDB_Report_Synopsis.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Silvermail, D. L., Pinkham, C., Wintle, S. E., Walker, L. C. ve Bartlett, C. L. (2011). *A middle school one-to-one laptop program: The Maine experience*. Gorham, ME: Maine Educational Policy Research Institute, University of Southern Maine.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Sloman, K. & Thompson, R. (2010). An Example of Large-group Drama and Cross-year Peer Assessment for Teaching Science in Higher Education. *International Journal of Science Education*, 32(14), 1877-1893. <https://doi.org/10.1080/09500690903229312>
- Sönmez, V. (1993). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı.
- Staley, D. J. (2000). Technology, authentic performance, and history education. *International Journal of Social Education*, 15, 1.
- Silverman, R. (1968). Two Kinds of Technolog. *Educational Technology*, 8(1),3- 3. Retieved November 7, 2020,from.<http://www.jstor.org/stable/44422922>
- Steimberg, O. (1977). *Leyen do historietas*. Buenos Aires, Argentina: NuevaVisión
- Sümbüloğlu, K. & Akdağ, B. (2009). *İleri biyoistatistiksel yöntemler* (1. Baskı). Ankara: Hatipoğlu.
- Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 143- 157.

- Şimşek, A. (2012). *Görsel tarih materyalleri*. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Eds.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 35-162). Ankara: PEGEM.
- Şimşek, A. (2016). *Kronoloji ve zaman algısı*. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir. Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 98-103). İstanbul: Yeni İnsan.
- Şimşek, A. ve Bal, M. S. (2010). Tarih Şeridi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Tarihsel Zaman Algılarının İncelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 124-151.
- T.C. Başbakanlık (2002). Herkes İçin Bilgi Toplumu. 20.10.2020 tarihinde http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/Yayinlar/020800_E-TurkiyeEylemPlani.pdf sayfasından ulaşılmıştır.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı (2007–2013)*. Ankara: DPT. 20.10.2020 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan9.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014–2018)*. Ankara. 20.10.2020 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan10.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tashakkori, C. ve Teddlie, A. (2003) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. California: Sage.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara, Nobel.
- Taylor, T. (2000). *The Future of the Past: Final Report of the National Inquiry into School History*. <http://www.dest.gov.au/schools/publications/2000/future/chapter8.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Tekin, A. & Polat, E.(2014). Technology Policies In Education: Turkey And Several Other Countries (Eğitimde Teknoloji Politikaları: Türkiye ve Bazı Ülkeler). *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education*, 10(5): 1254-1266 ISSN: 1304-9496
- Tesar, J. E. & Doppen F. H. (2006). Propaganda and collective behavior. *The Social Studies*, 97(6), 257-26.

- Thompson, J. & Flecknoe, M. (2003). Raising attainment with an interactive whiteboard in key stage 2. *Management in Education*, 17(3), 29-33.
- Togan, Z. V. (1985). *Tarihte usul*. İstanbul: Enderun.
- Topuz, A. C. & Göktaş, Y. (2015). Türk eğitim sisteminde teknolojinin etkin kullanımı için yapılan projeler: 1984-2013 Dönemi, *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(2).
- Turan, I. (2010). Student attitudes to wards technology enhanced history education: Comparison between Turkish and American students. *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 152-16.
- Turan, İ. (2012). Tarih öğretiminde bilişim teknolojileri. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 207-223). Ankara: Pegem.
- Tuncer, M. (2007). Sanal Eğitim-Öğretim ve Geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 112-133. www.e-sosder.com sayfasından erişilmiştir.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tez). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Türker, A. & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim-Öğretim Araştırma Dergisi*. 5(1), 214-253.
- Tüysüz, C. & Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 278-296.
- UNESCO (2002). *Open and distance learning, trends, policy and strategy considerations . division of higher education*. Paris: UNESCO.
- Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

- Uşun, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Nobel.
- Vatansever Deviren, N. & Yıldız, O.(2014). İnternet Kullanımının Ekonomik, Sosyal ve Siyasi Etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz-2014 Cilt:13 Sayı:51 (52-76) Autumn-2014 Volume:13 Issue:51
- Wagner, D.A., Day, B., James, T., Kozma, R.B., Miller, J. & Unwin, T. (2005). *Monitoring and evaluation of ICT in education projects. A handbook for developing countries*. Washington DC: info Dev.
http://www.infodev.org/files/2942_file_M_E_ICT_Education_draft_WSIS_optimized.pdf sayfasından erişilmiştir
- Walker, T. R. (2006). Historical literacy: reading history through film. *The Social Studies*, 97(1): 30-34.
- Weinstein, P. B. (2001). Movies as the gate way to history: The history and film project. *History Teacher*, 35(1), 27.
- Witte, K. & Rogge, N. (2014). Does ICT matter for effectiveness and efficiency in mathematics education?. *Computers ve Education*, 75, 173–184.
- Woelders, A. (2007). Using film to conduct historical inquiry with Middle School students. *History Teacher*, 40(3), 363-366.
- Yavuz, S. & Coşkun, A.E. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34: 276-286.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87554>
- Yazıcı, F. (2016). Tarihsel Tarama, A. Şimşek (Ed.). *Tarih için Metedoloji içinde* (s.222-225), Ankara: Pegem.
- Yekta, M. (2004). *Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış Web Tabanlı Uzaktan Mesleki Teknik Eğitimin Geleneksel Mesleki Teknik Eğitime Göre Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK), (2019). *YEĞİTEK hakkında*. <http://yegitek.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yıldım, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM

Yıldırım, A. (2014). İnternetin Görünen Yüzü. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (I) 51-59.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Zukas, A. (2000). Active Learning, world history, and the Internet: creating knowledge in the classroom. *International Journal of Social Education*, 15, 1.



EKLER



EK 1. Araştırmanın İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.16700448
Konu : Araştırma İzni

18.09.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 13/08/2018 Tarihli ve E.32017 sayılı yazımız.

Enstitünüz, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Tarih Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Erdoğan ERMAN'ın "**EBA Tarafından Hazırlanan Tarih Dersi Elektronik Ders İçeriklerinin (E-İçerik) Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışmasını uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Elektronik İmza ile Aynıdır.

18/09/2018

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr

Bilgi için: A. ARDA

EK 2. Görüşme Soruları (Öğretmenler için)

Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba, Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu'nda tarih öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Bu araştırma ile siz öğretmenlerin görüşlerine göre EBA'nın tarih dersindeki öğrenme-öğretme ortamına etkilerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu görüşmeden elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından mülakat sorularının cevaplandırılmasına göstereceğiniz ilgi ve samimiyet bu araştırmanın geçerlik ve güvenirlik düzeyini yükseltecektir.

Görüşmeye geçmeden önce şunu belirtmek istiyorum: Bu görüşmeden elde edilecek veriler kesinlikle gizlidir ve araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Görüşme sorularını içtenlikle cevaplamanız, katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla bu araştırmada isimleriniz yerine verilen kodlar kullanılacaktır. Görüşme sonunda isteyen katılımcıya görüşmenin yazılı doküman şeklinin bir kopyası verilecektir. Görüşmemizin ortalama 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum ancak içeriğin zenginliğine bağlı olarak bu sürenin artabileceğini tahmin ediyorum. Müsaadenizle görüşmeye geçmek istiyorum.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ediyorum.

SORULAR

EBA tarafından hazırlanan tarih dersi elektronik ders içeriklerinin kazanımları gerçekleştirilmesine yönelik etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

1. EBA tarafından hazırlanan tarih dersi elektronik ders içeriklerine içerik boyutuna yönelik görüşleriniz nelerdir?
2. EBA tarafından hazırlanan tarih dersi elektronik ders içeriklerinin öğrenme- öğretme sürecine yönelik etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. EBA tarafından hazırlanan tarih dersi elektronik ders içeriklerinin sunuluş biçimlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. EBA tarafından hazırlanan tarih dersi elektronik ders içeriklerinin öğrenci başarısına etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. EBA uygulamasının kullanılması ve geliştirilmesine ilişkin görüşler ve önerileriniz nelerdir?

EK 3. Görüşme Soruları (Öğrenciler için)

Görüşme Soruları

Sevgili öğrenciler,

Bu görüşmede temel amacımız sizlerin EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'ya ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak. EBA'ya ilişkin duygu ve düşüncelerinizi alabilmek için sizlere sorular yönelteceğim. Bu konuya ilişkin herhangi bir sorunuz yoksa, başlayabilir miyiz?

Bu görüşmeye katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Toplanan bu veriler sadece bilimsel çalışma için kullanılacak ve 3. şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır.

GÖRÜŞME SORULARI

1. EBA uygulamasının tarih dersinde öğrenmenize katkıları nasıl oldu?
2. EBA uygulamasının yetersiz bulduğunuz yönleri nelerdir?
3. EBA uygulamasının sizin değerlendirme becerilerinize katkısı nasıl oldu?
4. EBA uygulamasının kullanılması ve geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK 4. Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin EBA tarafından hazırlanan tarih dersi elektronik ders içeriklerine ilişkin görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Görüşmemizde EBA tarafından hazırlanan tarih dersi elektronik ders içerikleri hakkındaki görüş ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanan sorular yer almaktadır.

Çalışmanın sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi bir şekilde yanıtlamanız gerekmektedir. İlgi ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Erdoğan Erman

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

e-mail: aydoganerman@hotmail.com

I. BÖLÜM

Aşağıda verilen sorularda size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Görev yaptığınız öğretim kurumu:

() Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Diğer

3. Hizmet yılınız:

() 5 yıl ve daha az () 6-10 yıl () 11-15 yıl
() 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26 yıl ve daha fazla

4. Mezun olduğunuz yükseköğretim programı:

() Eğitim Fakültesi () Fen-Edebiyat Fakültesi
() Eğitim Enstitüsü /Eğitim Yüksek Okulu/Lisans Tamamlama
() Diğer (yazınız)

5. EBA’da yer alan tarih dersi elektronik ders içerikleri kullanma sıklığınız:

() Her zaman () Haftada bir () Nadiren () Hiçbir zaman

II. BÖLÜM

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygun olan seçeneğe ilişkin kutucuğu lütfen işaretleyiniz. Görüşlerinizi “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” aralığında belirtiniz.

İFADELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Tarih dersini öğretmede EBA’ daki içerikler oldukça faydalıdır.					
2. EBA’daki videolar öğrencilerimizin zihninde tarihi olayları canlandırmasına yardımcı olmaktadır.					
3. EBA tarih dersini öğretmede oldukça faydalıdır.					
4. EBA, tarih derslerindeki öğrenci başarısını artırmaktadır					
5. EBA’daki tarih dersi videoları tarih dersi kazanımlarını karşılar niteliktedir.					
6. EBA’ da her kazanıma yönelik içerik bulunabilmektedir.					
7. İçerikler kalıcı öğrenmeye katkı sağlar niteliktedir.					
8. İçerikler ilgili konunun anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.					
9. Videolar görsel materyallerle yeterince desteklenmiştir.					
10. Videolardaki görsel materyaller anlaşılır niteliktedir.					
11. Anlatımlardaki video-animasyon sayısı yeterlidir.					
12. Tarihi olayların harita üzerinde anlatılması konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır					
13. EBA’daki tarih dersi içerikleri öğrencilerin özerk çalışma becerisini desteklemektedir					
14. EBA öğrencilerin, tarihi olayların neden - sonuç ilişkilerini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır					
15. EBA tarihteki önemli şahsiyetlerin daha iyi tanınmasını sağlamaktadır.					
16. EBA’da tarihle ilgili yapılmış (belgesel, içerik, bulmaca vb.) videolar her zaman takip edilmelidir					
17. EBA’da konulara ilişkin videolara kolaylıkla ulaşılabilmektedir					
18. EBA’da tarihi belgesellere ve filmlere yeterince yer verilmiştir					
19. Konuların anlatımında akademisyen, tarihçi yazar vb. alan uzmanlarına yeterince yer verilmiştir					
20. Akademisyen, tarihçi yazar vb. alan uzmanlarının anlatımları uygun görsel materyallerle desteklenmiştir.					
21. EBA’da tarihle ilgili yapılmış içeriklerden derslerde faydalanılmalıdır.					
22. Tarihle ilgili okunulan ilgi çekici bilgiler EBA’ da paylaşılmalıdır.					
23. EBA’da yer alan tarih bulmacaları, belgeseller ve tarih yarışmaları gibi faaliyetleri öğrencilerin takip etmeleri teşvik edilmelidir.					
24. EBA’da bulunan tarih kitaplarının elektronik hallerinden faydalanılmalıdır.					
25. EBA’da tarih konuları anlatımında ders materyallerine daha fazla yer verilmelidir.					

EK 5. Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin EBA tarafından hazırlanan tarih dersi elektronik ders içerikleri(e-içerik) ile ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bu çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; ikinci bölüm ise EBA'daki tarih dersi elektronik ders içerikleri hakkındaki görüş ve düşüncelerinizi belirleme amacıyla hazırlanan sorulardan meydana gelmektedir.

Çalışmanın sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi bir şekilde yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her madde için sadece bir tek kutuyu işaretleyiniz. Lütfen isim yazmayınız.

İlgi ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Erdoğan Erman

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

e-mail: aydoganerman@hotmail.com

I. BÖLÜM

Aşağıda verilen sorularda size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Sınıfınız:

() 9 () 10 () 11 () 12

2. Cinsiyetiniz.

() Kadın () Erkek

3. Tablet veya bilgisayar kullanma düzeyiniz.

() Hiçbir zaman () Nadiren () Ara sıra () Her zaman

4. EBA'da yer alan tarih dersi elektronik ders içerikleri kullanma sıklığınız.

() Hiçbir zaman () Nadiren () Ara sıra () Her zaman

II. BÖLÜM

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygun olan seçeneğe ilişkin kutucuğu lütfen işaretleyiniz.

İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. EBA, tarih derslerini öğrenmemi kolaylaştırıyor.					
2. Tarih konularını EBA sayesinde değişik kaynaklardan öğrenme imkânı buluyorum.					
3. EBA, tarih derslerine karşı motivasyonumu artırıyor.					
4. EBA tarih içerikleri derse katılımımı artırmaktadır.					
5. EBA ders çalışırken zaman kazandırıyor.					
6. EBA tarih konularında daha hızlı ilerlememi sağlıyor.					
7. EBA kullanmaya başladıktan sonra tarih dersindeki başarım arttı.					
8. EBA kendi kendime tarih öğrenmemi sağlıyor.					
9. EBA ile işlenen tarih dersinden zevk alıyorum.					
10. EBA sayesinde tarih dersine karşı ilgim arttı.					
11. EBA'nın tarih dersi açısından etkili bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum.					
12. EBA, içerisinde bulunan zengin içerik ve görseller sayesinde öğrendiklerim daha kalıcı hale geliyor.					
13. EBA'daki tarih içerikleri görsel materyallerle daha fazla desteklenmeli.					
14. EBA'da yer alan tarih konularıyla ilgili bulmacaları çözmekten zevk alıyorum.					
15. EBA'da tarih belgeselleri sayesinde genel kültürüm artıyor					
16. EBA tarih dersi elektronik ders içeriklerinde daha fazla tarihçi yazar, akademisyen vb. alan uzmanı konuşturulmalı.					
17. EBA tarih dersi elektronik ders içeriklerinde alan uzmanı konuşurken anlatılan olayla ilgili yeterli sayıda görüntü sunulmaktadır					
18. EBA'da tarih konularının genel olarak harita üzerinde anlatılması öğrenim sürecime katkı sağlıyor.					
19. Tarih dersi elektronik ders içeriklerinde yeterli miktarda animasyon kullanılmıştır.					
20. Tarih dersi elektronik ders içeriklerinde kullanılan tarihi materyalleri(tarihi belge, harita, tarihi eser vb.) yeterli buluyorum.					
21. İnternetteki tarihle ilgili bilgi kirliliğine EBA'nın çözüm olacağına inanıyorum					
22. EBA tarihi olayların neden –sonuç ilişkilerini daha iyi anlamamı sağlamaktadır					
23. EBA tarih dersi içeriklerini daha kapsamlı ve anlamlı öğrenme ortamı sunmaktadır.					

EK 6. EBA’ da Kullanılan Görsel Materyaller

Tarih Dersi 9. Sınıf

Video No	Tarih Dersi 9. Sınıf 1.Ünite Tarih ve Zaman Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller														Süre (sn)	Konular
	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekân		
Tarih Biliminin Konusu ve Diğer Bilim Dalları ile İlişkisi																
1	1		9				11						1		88	Tarih Biliminin Konusu ve Yararlandığı Kaynaklar
2	1						9						1		107	Tarih Araştırmalarında Kullanılan Yöntem
Tarih Öğrenmenin Amaç ve Yararları																
3							3			1			1		64	Neden Tarih Öğreniyorum?
4	2	1					1			6					102	Tarihî Olaylara Yaşandıkları Dönemin Şartlarının Etkisi
5	2						2			3					49	Tarih Güncellenmeye Açık Bir Bilim Dalıdır
Tarihin Dönemlendirilmesi																
6	1		4				6			2			1		93	Tarihin Çağlara Ayrılması
7						1							1		73	Tarihi Zaman Dilimlerine Ayırma: Milat ve Yüzyıl
8		3				1	7			2			2		144	Tarih Boyunca Kullanılan Takvimler
9	1						4			2			1		47	Tarihin Zaman Dilimine Göre Sınıflandırılması
Tarih Araştırmacılığı ve Yazıcılığı																
10	1	6								7					112	Tarih Yazıcılığının Evreleri
Toplam	9	10	13	0	0	2	43	0	0	23	0	0	8	0	879	

Video No	Tarih Dersi 9. Sınıf 2.Ünite														Süre (sn)	Konular
	İnsanlığın İlk Dönemleri Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller															
	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Sema	Tarihi Mekân		
Tarih Öncesi Çağlar ve MÖ Başlıca Yerleşim Alanları																
1			5							6			1	3	94	Tarih Öncesi Çağlar: Taş Çağı
2	2		10										1		96	Tarih Öncesi Çağlar: Maden Çağı
3	1		6											3	68	Urartular
Toplam	3	0	21	0	0	0	0	0	0	6	0	0	2	6	258	

Video No	Tarih Dersi 9. Sınıf 4.Ünite														Süre (sn)	Konular
	İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller															
Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Sema	Tarihi Mekan			
İlk ve Orta Çağlarda Türk Devletleri																
1	1	1	1				5			1				132	Türk Adının Kökeni ve Türklerin Ana Yurdu	
2	1													36	İlk Türk Devletleri	

3	1						3	2		1					165	Asya Hun (Büyük Hun) Devleti
4	1														138	Kök Türkler
5	1		1												163	II. Kök Türk Devleti
6	1		3					1						1	196	Uygur Devleti
7	1														79	Kansu Uygur Devleti ve Doğu Türkistan Uygur Devleti
Kavimler Göçü ve Sonrası																
8	1		1							1			1		109	Kavimler Göçü
9	1		1				1	1		2					214	Avrupa Hun Devleti
İlk ve Orta Çağlarda Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık																
10	1		2				4			3					80	Asya Hun Devleti'nin Siyasi, Askeri, Ekonomik ve Kültürel Yapısı
Toplam	10	1	9	0	0	0	13	4	0	8	0	0	1	1	1312	

Video No	Tarih Dersi 9. Sınıf 5. Ünite														Süre (sn)	Konular
	İslam Medeniyetinin Doğuşu Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller															
Harita	Tarihi Belge	Tarihi eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekan			
İslamiyet'in Doğuşu ve Doğduğu Dönemde Dünya																
1	1		2			4							2	70	İslamiyet Öncesinde Arap Yarımadasının Genel Durumu	
2	1								3				2	89	İslamiyet Öncesi Avrupa'nın Genel Durumu	

3	1						1							2	38	İslamiyet Öncesi Afrika'nın Durumu
4	1		1				4	2		3			1	3	178	İslamiyet'in Doğuşu Sırasında Asya'nın Durumu
İslamiyet'in Yayılması																
5	1		1											2	91	Hiz. Muhammed'in Peygamberlik Öncesi Hayatı
6	1						2						1	2	135	Hiz. Muhammed'in Peygamberlik Hayatı: Mekke Dönemi
7	1						2								147	Hicret
8	1													2	50	Hiz. Muhammed'in Veda Haccı ve Vefatı
9	1						1	2						1	105	Bedir Savaşı
10	1						1							3	93	Uhud Savaşı
11	1						2	2							94	Hendek Savaşı
12	1						2								200	Fetihler Dönemi ve Mekke'nin Fethi
13	1														65	Dört Halife Dönemi Başlarken
14	1	1					1						1	1	98	Hiz. Ebu Bekir Dönemi
15	1						1						1		173	Hiz. Ömer Dönemi
16	1						2						1	1	109	Hiz. Osman Dönemi
17	1						3						1		158	Hiz. Ali Dönemi
Emeviler Dönemi																
18	1						2						2	1	180	Emeviler ve Abbasiler Dönemi Başlarken
19	1												1		65	Muaviye Dönemi
20	1						1						1		66	Kerbela Olayı
21	1		1				2								104	Emevi Devleti'nin Genişleme ve Fetihler Dönemi
22	1						2								83	Emevi Devleti'nin Yıkılması
23	1												1	6	106	Emevi Devleti'nin Toplumsal ve Kültürel Yapısı

24	1		1							1				3	114	Endülüs Emevi Devleti
25	1						1			1				3	88	Beni Ahmer Devleti
Abbasiler Dönemi																
26	1						2	1		1				2	160	Abbasi Devleti'nin Siyasi Tarihi
27	1		2				8		2	1				2	113	Abbasi Devleti Kültür ve Uygarlığı
Toplam	27	1	8	0	0	4	44	3	2	10	0	0	11	38	2972	

Video No	Tarih Dersi 9. Sınıf 6. Ünite														Süre (sn)	Konular
	Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve İlk Türk İslam Devletleri Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller															
	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekan		
Türklerin İslamiyet’i Kabulü																
1	1		2				7								114	Türkler ve İslamiyet
2	1						4					1			106	Talas Savaşı ve Türklerin İslamiyet’i Kabulü
3	1						2			3			1		118	Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve İslamiyet’e Hizmetleri
İlk Türk İslam Devletleri																
4	1						2			1					117	Karahanlılar
5	1		1				1			1		2		2	126	Gazneliler

6	1						2						1		118	Dandanakan Savaşı
7	1						3			1			1	1	170	Oğuz Boyu ve Selçukluların Kuruluşu
8	1						2						1		197	Tuğrul ve Çağrı Beyler
9	1		1				1								143	Pasinler Savaşı ve Ani Kalesinin Alınışı
10	1					1	1								159	Malazgirt Savaşı
11	1						2								185	Melikşah Dönemi ve Sonrasındaki Gelişmeler
Toplam	11	0	4	0	0	1	27	0	0	6	0	3	4	3	1553	

Tarih Dersi 10. Sınıf

Video No	Tarih Dersi 10. Sınıf 2. Ünite														Süre (sn)	Konular
	Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti (1302-1453) Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller															
Harita	Tarihi Belge	Tarihi eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekân			
Osmanlı Devleti’nin Kuruluş Sürecinde Bizans’la İlişkileri																
1	1													43	Bağımsızlığın İlanı	
2	1								1					81	Koyunhisar Savaşı	
3	1				1				2					123	İzmit’in Fethi	
4	1													33	Bursa’nın Fethi	

5	1														48	Maltepe Savaşı
6	1									1					36	İznik'in Fethi
Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Sürecinde Rumeli'deki Fetihler																
7	1														46	Karesioğulları Beyliğinin Alınışı
8	1														33	Rumeliye Geçiş
9	1														33	Çorluya Kadar İlerleme
10	1														71	Sırsındığı Savaşı
11	1														58	Sazlıdere Savaşı ve Edirne'nin Fethi
12	1									1					193	I.Kosova Savaşı
13	1														39	Çirmen Savaşı
14	1														84	Sofya, Niş Ve Manastırın Fethi
15	1														20	Eflak'ın Vergiye Bağlanması
16	1														62	İstanbul Kuşatması
17	1														32	İstanbul'un Yeniden Kuşatılması
18	1														45	Niğbolu Savaşı
19	1														41	Venedik'le Savaş
20	1									2					54	Varna Savaşı
21	1														54	Edirne Segedin Antlaşması
22	1														61	II. Kosova Savaşı
Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Sürecinde Anadolu'da Türk Siyasi Birliğini Sağlamaya Yönelik Faaliyetler																
23	1									2					68	Anadolu'da Türk Siyasi Birliğini Kurma Çalışmaları (I. Murat)
24	1														131	Anadolu'da Türk Siyasi Birliğini Kurma Çalışmaları (I. Bayezit)

25	1														48	Anadolu’da Türk Siyasi Birliğini Kurma Çalışmaları (I. Mehmet)
26	1								2						65	Anadolu’da Türk Siyasi Birliğini Kurma Çalışmaları (II. Murat)
Osmanlı Devleti İle Timur Devleti Arasındaki Mücadele																
27	1								1						76	Fetret Devri
Toplam	27					1			12						1678	

Video No	Tarih Dersi 10. Sınıf 3. Ünite															Süre (sn)	Konular
	Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller																
	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekân			
Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler																	
1	1							2		2					51	Ordu Teşkilatı	
2								5		1					65	Kapıkulu Ordusu	
3					1			3							83	Tımarlı Sipahiler	
4								1							15	Bağlı Beylik ve Devlet Askerleri	
5	1							2		4					58	Deniz Kuvvetleri(Donanma)	
Toplam	2	0	0	0	1	0	0	13	0	7	0	0	0	0	272		

Video No	Tarih Dersi 10. Sınıf 4. Ünite														Süre (sn)	Konular
	Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller															
	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekân		
Osmanlı Hukuk Sistemi																
1		1		2						1					51	Osmanlı Devleti’nde Hukuk
Osmanlı Eğitim Sistemi																
2									3	1				2	66	Osmanlı Eğitim Sistemi
3			1						1	5	2			2	96	Osmanlı Bilim Adamları
Osmanlı Zanaat, Sanat ve Kültür Faaliyetleri																
4			6				2		2	1				9	99	Osmanlı Mimarisi
Toplam	0	1	7	2	0	0	2	0	6	8	2	0	0	13	312	

Video No	Tarih 10. Dersi Sınıf 5. Ünite														Süre (sn)	Konular
	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekân		

Dünya Gücü: Osmanlı (1453 - 1520)																
1	1					1	2			3					318	İstanbul'un Fethi
II. Mehmet (Fatih) Dönemi Akdeniz, Karadeniz ve Ege Denizi'ndeki Fetihler																
2	1									2					119	Ege Adaları'nın Fethi
3	1														55	Amasra'nın Alınışı
4	1														33	Sinop'un Alınışı
5	1									1					41	Trabzon'un Alınışı
6	1														66	Kırım'ın Osmanlı Himayesine Girişi
7	1									2					136	Arnavutluk'un Fethi
8	1														38	İyon Adaları ve Otranto'nun Alınışı
II. Mehmet (Fatih) Dönemi Balkanlar'daki Fetihler																
9	1									1					81	II. Mehmet Dönemi Başlarken
10	1														48	Sırbistan'ın Fethi
11	1														58	Mora'nın Alınışı
12	1														31	Eflak'ın Alınışı
13	1						1								53	Bosna -Hersek'in Alınışı
14	1														52	Boğdan Seferi
II. Mehmet (Fatih) Dönemi Anadolu'daki Gelişmeler																
15	1							1							49	Otlukbeli Savaşı
II. Bayezit Dönemi Gelişmeleri																
16	1									3					76	II. Bayezit Dönemi Gelişmeleri
17	1									3					66	Cem Sultan Olayı
18	1									2					131	Osmanlı-Venedik Mücadelesi

19	1														41	Kili ve Akkirman'ın Alınışı
20	1									3					65	Karamanoğulları Beyliğinin Ortadan Kaldırılışı
21	1									2					52	Şehzade Selim Olayı
I. Selim (Yavuz) Dönemi Gelişmeleri																
22	1									2					40	I. Selim Dönemi Başlarken
23	1														57	Çaldıran Savaşı
24	1									2					38	Turnadağ Savaşı
25	1									2					49	Osmanlı-Memlük Mücadelesi
26	1														51	Mercidabık Savaşı
27	1														64	Ridaniye Savaşı
Dünya Gücü: Osmanlı (1520-1595)																
I. Süleyman (Kanuni) Dönemi Gelişmeleri																
28	2									4					56	Kanuni Dönemi Başlarken
29	1									1					58	Belgrat'ın Fethi
30	1					1									112	Mohaç Meydan Savaşı
31	1														67	I. Viyana Kuşatması
32	1									1					68	Almanya Seferi
33	1									2					60	İstanbul Antlaşması
34	1									4					81	Fransa'ya Kapitülasyonların Verilmesi
35	1									1					56	Boğdan Seferi
36	1									1					58	Macaristan'ın Fethi
37	1									1					60	Zigetvar Seferi
38	1														52	I. İran Seferi

39	1														63	II. ve III. İran Seferleri ve Amasya Antlaşması
40	1														57	Rodos'un Fethi
41	1					1				2					61	Cezayir'in Alınışı
42	1														97	Preveze Deniz Savaşı
43	1									2					79	Trablusgarp'ın Fethi
44	1														47	Sakız Adası'nın Alınışı
Sokollu Mehmet Paşa Dönemi Gelişmeleri																
45	1									4					47	Sokullu Dönemi Başlarken
46	1														36	Yemen'in Alınışı
47	1														56	Kıbrıs'ın Fethi
48	1									1					104	İnebahtı Deniz Savaşı
49	1														23	Tunus'un Fethi
50	1														49	Fas'ın Osmanlı Himayesine Girmesi
Coğrafi Keşifler																
51	1						4			1				1	99	Coğrafi Keşiflerin Nedenleri
52	1						2			3					135	Coğrafi Keşiflerin Siyasi ve Ekonomik Nedenleri
53		1				1	1			6					47	Coğrafi Keşifleri Kolaylaştıran Etkenler
54	1						1			2					65	Ümit Burnu'nun Keşfi
55	1									2					58	Hint Okyanusu'na Ulaşılması
56	1	1								2					74	Christopher Colombus (Kristof Colomb)'un Seferleri
57	1									1					71	Dünya'nın Dolaşılması
58	1	1					1							1	35	Coğrafi Keşiflerin Sonuçları: Dünya Hakkında Bilginin Artması
59	1						1							1	74	Sömürge İmparatorluklarının Kurulması

60	1									1					49	Ticaret Yollarının Yön Değiştirmesi
61								1		4		1			30	Osmanlı Devlet Teşkilatı
Toplam	60	3	0	0	0	4	13	2	0	74	0	1	0	3	4092	

Video No	Tarih 10. Sınıf 6. Ünite Sultan ve Osmanlı Merkez Teşkilatı Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller														Süre (sn)	Konular
	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekan		
1	1											2		1	96	Osmanlı Devletinde Saray Teşkilatı
2								1		3					60	Osmanlı Devletinde Divan Teşkilatı
3		1							1	4					67	Sadrazam
4										4					38	Kazasker
5										2					31	Defterdar
6		1						1		1					32	Nişancı
7										2					32	Reisül Küttab
8										2					28	Şeyhülislam
9										2					18	Kaptanı Derya
10	1	1								8					62	Veraset Sistemi
Toplam	2	3	0	0	0	0	0	2	1	28	0	2	0	1	464	

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi

Video No	12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 1. Ünite														Süre (sn)	Konular
	20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller															
	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Sema	Tarihi Mekan		
Mustafa Kemal'in Hayatı																
1	1					4									397	Mustafa Kemal'in Ailesi ve Yetiştği Ortam
2						7									732	Mustafa Kemal'in Öğrenim Hayatı ve İlk Görevleri
3						5									599	Mustafa Kemal'in Askerlik Hayatı
4						8									426	Mustafa Kemal'in Kişisel Özellikleri
20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti'nin Siyasi, Sosyal ve Ekonomik Durumu																
II. Meşrutiyet Dönemi Siyasi Gelişmeleri ve Meşrutiyet Dönemi Kültürel Gelişmeler																
5						6									696	II. Meşrutiyet'in İlanı (1908) ve 31 Mart Olayı
6						9									709	Meşrutiyet Dönemi Kültürel Gelişmeler
7			6												282	Meşrutiyet Dönemi Kültürel Gelişmeler
8						12									461	Meşrutiyet Dönemi Kültürel Gelişmeler
9													1		291	I. ve II. Meşrutiyet Dönemlerinin Karşılaştırılması
I. Dünya Savaşı Sürecinde Osmanlı Devleti'nin Durumu																
I. Dünya Savaşı'nın Nedenleri																
10	1												1		605	Sanayi Devrimi ve Sömürgecilik

11	1												1		591	Fransız İhtilali ve Milliyetçilik Akımı
12	1														491	Silahlanma ve Bloklaşmalar
13	1														550	I. Dünya Savaşı Öncesi Almanya, İngiltere ve Fransa'nın Durumu
14	1														530	I. Dünya Savaşı Öncesi Rusya, Avusturya - Macaristan İmparatorluğu ve Sırbistan'ın Durumu
15	1														483	I. Dünya Savaşı Öncesi İtalya ve Osmanlı Devleti'nin Durumu
16	2												1		452	I. Dünya Savaşı Öncesi ABD, Bulgaristan, Japonya'nın Durumu ve Savaşın Başında Bloklaşmalar
17															95	I. Dünya Savaşı'nın Özel Sebepleri
I. Dünya Savaşı ve Savaş Sürecinde Osmanlı Devleti'nin Durumu																
18	1												2		217	I. Dünya Savaşı'nın Başlaması
19	1												1		318	I. Dünya Savaşı'nda Almanya
20	2														438	I. Dünya Savaşı'nda Japonya ve Rusya ile Avusturya - Macaristan ve Osmanlı İmparatorluklarının Durumu
21	1														328	I. Dünya Savaşı'nda İtalya'nın Durumu
22	1														301	I. Dünya Savaşı'nda Bulgaristan, Romanya ve Yunanistan'ın Durumu
23	1														604	I. Dünya Savaşı Öncesinde Osmanlı Devleti'nin Siyasi ve Ekonomik Durumu
24	4												1		479	Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na Girmesinin Sebepleri
25	2														436	Almanya'nın Osmanlı Devleti'ne Yakınlaşma Sebepleri
26	1														281	Osmanlı Devleti'nin Savaşa Girmesi
27	1												1		152	Cephelere Genel Bakış
28	2														655	Kafkas Cephesi
29	1														507	Kafkas Cephesi ve Tehcir Kanunu

30	1														347	Kanal ve Hicaz - Yemen Cepheleri
31	2														302	Çanakkale Cephesi (Açılma Sebebi ve Gelişmeler)
32	1														542	Çanakkale Cephesi (Gelişmeler ve Cephenin Sonuçları)
33	1														484	Irak, Suriye - Filistin Cepheleri ve Diğer Cepheler
34	2														187	Brest - Litowsk Antlaşması
35	1														222	ABD'nin Savaşa Girmesi
36	1														114	Savaşın Sonlarına Doğru İttifak Devletlerinin Durumu
37	3														376	İstanbul (Boğazlar), Londra ve Sykes - Picot Antlaşmaları
38	1														290	Petrograt Sözleşmesi ve Mac Mahon Antlaşması
39	1														379	Saint Jean de Maurienne Antlaşması ve Gizli Antlaşmaların Sonuçları
I. Dünya Savaşı'nın Sonuçları ve Mondros Ateşkes Antlaşması																
40															472	Paris Barış Konferansı'nın Toplanış Amaçları
41															513	Paris Barış Konferansı'nda Alınan Kararlar
42	1												1		437	Paris Barış Konferansı'nda Alınan Kararlar ve Konferansın Sonuçları
43	1														542	Versailles (Versay) Antlaşması
44	1														557	Saint Germain (Sen Jermen), Neuilly (Nöyyi) ve Trianon (Triyanon) Antlaşmaları
45	1														178	Savaşın Siyasi Sonuçları - I
46															316	Savaşın Siyasi Sonuçları - II
47															152	Savaşın Toplumsal Sonuçları
48	2														449	Savaşın Sonunda Galip Devletlerin Durumu
49															611	Wilson İlkeleri: Genel Maddeler

50															681	Wilson İlkeleri: Osmanlı Devleti'ni İlgilendiren Maddeler ve Genel Değerlendirmeler
51														1	100	I. Dünya Savaşı'nı Bitiren Ateşkes Anlaşmaları
52															456	Osmanlı Devleti'nin Savaştan Çekilmesi ve Mondros Ateşkes Anlaşması
53	1														485	Mondros Ateşkes Anlaşması'nın Maddeleri - I
54	1														354	Mondros Ateşkes Anlaşması'nın Maddeleri - II
55	1														369	Mondros Ateşkes Anlaşması'nın Uygulanması ve İşgaller
Toplam	50	0	6	0	0	0	51	0	0	0	0	0	10	1	23021	

Video No	12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 2. Ünite														Süre (sn)	Konular
	Millî Mücadele Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller															
	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekan		
Millî Mücadele Hazırlıkları																
Kuva-yı Milliye Hareketi																
1	2														442	İzmir'in İşgali
2	1														215	Amiral Bristol Raporu
3															443	Kuvayımilliye Hareketi
4	1														237	Kuvayımilliye Birliklerinin Faaliyetleri

5														1		182	Cemiyetlerin Kurulma Sebepleri
6														1		239	Zararlı Cemiyetler: Azınlıkların Kurduğu Cemiyetler
7														1		257	Zararlı Cemiyetler: Millî Varlığa Düşman Cemiyetler
8														1		349	Millî Cemiyetler - I
9																526	Millî Cemiyetler - II
10	1															177	Millî Cemiyetlerin Ortak Özellikleri
11																357	Osmanlı Hükümeti'nin ve Mustafa Kemal'in İşgallere Karşı Tavrı
Millî Mücadele Hazırlıkları (Genelgeler ve Kongreler)																	
12																357	Osmanlı Hükümeti'nin ve Mustafa Kemal'in İşgallere Karşı Tavrı
13	1															290	Mustafa Kemal'in Samsun'a Çıkışı
14																369	Mustafa Kemal'in Samsun'a Çıkışı Sonrasında Millî Mücadele İçin Yaptığı Çalışmalar
15	1															780	Havza Genelgesi
16	1															222	Genelgenin Hazırlanması
17																459	Genelgenin Maddeleri - I
18																341	Genelgenin Maddeleri - II
19																366	Genelgenin Maddeleri ve Genelge Sonrasındaki Gelişmeler
20	1															262	Kongrenin Toplanması
21																538	Kongrede Alınan Kararlar - I
																341	Kongrede Alınan Kararlar - II
22																401	Kongrede Alınan Kararlar - III ve Kongrenin Millî Mücadele Açısından Önemi
23																391	Balıkesir, Alaşehir ve Nazilli Kongreleri

24																222	Afyonkarahisar, Edirne, Lüleburgaz ve Pozantı Kongreleri
25																455	Sivas Kongresi'nin Toplanması ve Kongrede Alınan Kararlar - I
26	1															227	Sivas Kongresi'nde Alınan Kararlar - II
27																434	Sivas Kongresi'nin Sonuçları ve Önemi
Millî Mücadele Hazırlıkları (Amasya Görüşmeleri ve Misakımillî)																	
28																235	Amasya Görüşmeleri (Protokolü)
29																397	Amasya Görüşmelerinde Alınan Kararlar
30																342	Amasya Görüşmelerinin Sonuçları ve Önemi
31	1															495	Temsil Heyeti'nin Ankara'ya Gelmesi
32																666	Osmanlı Mebusan Meclisinin Toplanması
33																390	Misakımillî Kararları - I
34																269	Misakımillî Kararları - II
35																300	Misakımillî Kararlarının Önemi ve Sonuçları
36																551	İstanbul'un İşgali
37																526	İstanbul'un İşgaline Karşı Mustafa Kemal ve Temsil Heyeti'nin Tutumu
Büyük Millet Meclisinin Açılışı ve Sonrasındaki Gelişmeler																	
38													1			315	I. TBMM'nin Açılması
39													1			648	I. TBMM'nin Aldığı İlk Kararlar
40													1			460	I. TBMM'nin Özellikleri
41													2			294	I. TBMM'nin İlk Hükûmeti
42																331	1921 Anayasası (Teşkilatıesasiye)
43																305	İstanbul Hükûmeti'nin TBMM'ye Karşı Tutumu

44													1		452	TBMM'ye Karşı Çıkan Ayaklanmaların Nedenleri
45	1														477	Doğrudan İstanbul Hükûmeti'nin ve Azınlıkların Çıkardığı Ayaklanmalar
46	1														323	Kuvayımilliye Birliklerinin Ayaklanmaları
47															651	TBMM'nin Ayaklanmalara Karşı Aldığı Önlemler
Sevr Antlaşması																
48	1														305	Sevres (Sevr) Antlaşması'nın Hazırlanması ve İmzalanması
49	4														59	Sevres (Sevr) Antlaşması: Sınırlar ile ilgili Hükümler
50	1														445	Sevres Antlaşması: Siyasi, Askeri ve Ekonomik Hükümler
51															288	Sevres Antlaşması'nın Sonuçları ve Savaşı Bitiren Antlaşmaların Ortak Özellikleri
Doğu ve Güney Cepheleri																
52	1														203	Kurtuluş Savaşı'nda Cepheler
53	1														399	Doğu Cephesi
54	1														221	Doğu Cephesi ve Gümrü Antlaşması
55	1														261	Gümrü Antlaşması'nın Önemi
56	1						2								224	Güney Cephesi
57	2						2								412	Güney Cephesi'nin Sonuçları ve İtalya'nın İşgalleri
Düzenli Ordunun Kurulması ve Batı Cephesi																
Düzenli Ordunun Kurulması, I. İnönü Savaşı ve Sonucunda Yaşanan Gelişmeler																
58	1						2						1		598	Düzenli Ordunun Kurulması
59															208	I. İnönü Savaşı

60	1						2						1		327	I. İnönü Savaşı'nın Sonuçları
61															768	I. İnönü Savaşı Sonrası Yaşanan Dış Gelişmeler: Londra Konferansı
62															266	I. İnönü Savaşı Sonrası Yaşanan Dış Gelişmeler: Türk- Afgan Dostluk Antlaşması
63															758	I. İnönü Savaşı Sonrası Yaşanan Dış Gelişmeler: Moskova Antlaşması
II. İnönü, Kütahya - Eskişehir Savaşları ve Sonrasındaki Gelişmeler																
64	1														282	II. İnönü Savaşı ve Savaşın Sonuçları
65	1														442	Eskişehir - Kütahya Savaşları
66															326	Eskişehir - Kütahya Savaşlarının Sonuçları - 1
67															662	Eskişehir - Kütahya Savaşlarının Sonuçları - 2
Sakarya Meydan Savaşı, Sonuçları ve Başkomutanlık Meydan Savaşı																
68	1									1					203	Sakarya Meydan Savaşı
69															456	Sakarya Meydan Savaşı'nın Önemi ve Sonuçları
70	1														586	Kars ve Ankara Antlaşmaları
71							1								422	Büyük Taarruz İçin Yapılan Hazırlıklar
72	1									1					163	Büyük Taarruz ve Başkomutanlık Meydan Savaşı
Kurtuluş Savaşı Sonrasındaki Diplomatik Başarılar																
Mudanya Ateşkes Anlaşması																
73	1														136	Mudanya Ateşkes Görüşmeleri
74	1														179	Mudanya Ateşkes Anlaşması'nın En Önemli Maddeleri
75															358	Mudanya Ateşkes Anlaşması'nın Önemi ve Sonuçları
Lozan Barış Antlaşması																

76															474	Lozan (Lausanne) Konferansı Öncesinde Türkiye'deki Gelişmeler
77															132	Lozan (Lausanne) Konferansı'na Katılan Devletler
78															307	Lozan (Lausanne) Konferansı'ndan Türk Heyetinin Beklentileri
79															547	Lozan (Lausanne) Konferansı'nın sona ermesi
80	2														245	Lozan Konferansı'nın Tekrar Toplanması ve Alınan Kararlar
81															169	Lozan Barış Konferansı'nda Alınan Kararlar: Kapitülasyonlar, İstanbul'un Boşaltılması ve Patrikane Meselesi
82															519	Lozan Konferansı'nda Alınan Kararlar: Boğazlar Meselesi, Savaş Tazminatı ve Dış Borçlar
83	1														660	Lozan Barış Konferansı'nda Alınan Kararlar: Azınlık Meselesi, Nüfus Mübadelesi ve Yabancı Okullar Meselesi
84															479	Sevr (Sevres) ve Lozan (Lausanne) Antlaşmalarının Karşılaştırılması
Toplam	38	0	0	0	0	0	9	0	0	2	0	0	12	0	31795	

Video No	12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 3. Ünite														Süre (sn)	Konular
	Atatürkçülük ve Türk İnkılabı Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller															
Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekân			
Atatürkçü Düşünce Sistemi ve Atatürk İlkeleri																
1	1					3								752	Atatürkçü Düşünce Sistemini Hazırlayan Etkenler ve Nitelikleri	
2						1						2		953	Atatürk İlkeleri I	
3						3						2		692	Atatürk İlkeleri II	
4						3						2		508	Atatürk İlkeleri III	
5														669	Atatürk İlkeleri ve İnkılaplarının Eşleştirilmesi	
6														370	Millî Güç ve Millî Güç Unsurları	
Siyasi Alanda Yapılan İnkılaplar																
7						1								277	Saltanatın Kaldırılması ve Kaldırılmasının Nedenleri	
8						5								387	Saltanatın Kaldırılmasının Sonuçları ve Ankara'nın Başkent Oluşu	
9														543	Cumhuriyetin İlanını Hazırlayan Sebepler ve II. TBMM'nin Açılması	
10						1								508	Cumhuriyetin İlanı (29 Ekim 1923)	
11						1								555	Halifeliğin Kaldırılması (3 Mart 1924) ve Kaldırılmasının Nedenleri	
12						4								512	Halifeliğin Kaldırılması ile Birlikte Alınan Diğer Kararlar	
Hukuk, Eğitim ve Kültür Alanlarında Yapılan İnkılaplar																

Medeni Kanunun Kabulü ve Hukuk Alanında Yapılan İnkılaplar																
13							7								749	Hukuk Alanında Yapılan İnkılaplar
Eğitim, Kültür ve Sanat Alanında Yapılan İnkılaplar																
14							14								390	Eğitim Alanında Yapılan İnkılaplar
15							4								464	Kültür, Dil ve Tarih Alanlarında Yapılan İnkılaplar
Toplumsal ve Ekonomik Alanlarda Yapılan İnkılaplar																
Toplumsal Alanda Yapılan İnkılaplar																
16							3								389	Toplumsal Alanda Yapılan İnkılaplar
Ekonomik Alanlarda Yapılan İnkılaplar																
17							2								519	Ekonomi Alanında Yapılan İnkılaplar I
18							4								714	Ekonomi Alanında Yapılan İnkılaplar II
Toplam	1	0	0	0	0	0	56	0	0	0	0	0	6	0	9951	

Video No	12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 4. Ünite														Süre (sn)	Konular
	İki Savaş Arasındaki Dönemde Türkiye ve Dünya Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller															
	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekan		
İki Savaş Arasındaki Dönemde Türkiye																
Siyasi Alanda Yapılan İnkılaplar: Çok Partili Hayata Geçiş Çalışmaları																
1							3								493	Çok Partili Siyasi Hayata Geçiş Çalışmaları ve Sonuçları I
2							1								486	Çok Partili Siyasi Hayata Geçiş Çalışmaları ve Sonuçları II
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası																
3							5								323	Atatürk Dönemi Türk Dış Politikasının Esasları ve Lozan Antlaşması’nın Önemi
4	1														286	1923 - 1932 Dönemi Türk Dış Politikası I
5	1						1						2		413	1923 - 1932 Dönemi Türk Dış Politikası II
6	1						2								640	1923 - 1932 Dönemi Türk Dış Politikası III
7	2														689	1932 - 1939 Dönemi Türk Dış Politikası I
8	2														324	1932 - 1939 Dönemi Türk Dış Politikası II
Mustafa Kemal Atatürk’ün Ölümü																
9		2					6								829	Atatürk’ün Ölümü
İki Savaş Arasındaki Dönemde Dünya																
İki Dünya Savaşı Arasındaki Siyasi ve Ekonomik Gelişmeler																

10															611	Savaşın Sonunda Barışı Korumak İçin Yapılan Toplantı ve Antlaşmalar
11							5								405	1929 Dünya Ekonomik Krizi
12	1						5								673	Avrupa'da Yeni Yönetimler: İtalya'da Faşizm
13							2								555	Avrupa'da Yeni Yönetimler: Almanya'da Nazizm
14							1								187	Avrupa'da Yeni Yönetimler: İspanya'da Franco Dönemi
Toplam	8	2	0	0	0	0	31	0	0	0	0	0	2	0	6914	

Video No	12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 5. Ünite														Süre (sn)	Konular
	II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller															
	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekân		
II. Dünya Savaşı Sürecinde Dünya																
Savaş Yılları ve Savaşın Etkileri																
1	2						2								868	II. Dünya Savaşı’nın Sebepleri ve Savaş Öncesi Gelişmeler
2	1														672	Savaş Öncesi Gelişmeler
3	1						2						2		368	II. Dünya Savaşı’nın Başlaması (1939 - 1945)
4	3						3								467	II. Dünya Savaşı’nın Genişlemesi I (1939 - 1945)
5	1						4								196	II. Dünya Savaşı’nın Genişlemesi II (1939 - 1945)
6															534	ABD’nin Savaşa Girmesi ve Pasifik Savaşları

Savaşın Sonuçları																
7							5								714	II. Dünya Savaşı’nın Sona Erme Süreci I
8							2								593	II. Dünya Savaşı’nın Sona Erme Süreci II
9	1						1						1		726	II. Dünya Savaşı’nın Sonuçları I
10							7								434	II. Dünya Savaşı’nın Sonuçları II
11	2						4								840	Soğuk Savaş Döneminde Orta Doğu’da Gelişmeler I
II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye																
Savaş Yıllarında Türkiye																
12							4								557	II. Dünya Savaşı Sırasında Türk Dış Politikası
13							3								593	II. Dünya Savaşı Sırasında Türkiye’nin Katıldığı Konferanslar
14							20								776	II. Dünya Savaşı’nın Türkiye’ye Etkileri
Topla	11	0	0	0	0	0	57	0	0	0	0	0	3	0	8338	

Video No	12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 6. Ünite														Süre (sn)	Konular
	II. Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye ve Dünya Üniteleri İçin Kullanılan Materyaller															
Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekan			
II. Dünya Savaşı Sonrasında Dünya																
1						4								534	Soğuk Savaş Döneminin Başlaması	
2	2					2								288	Doğu Bloku’nun Kurulması ve Berlin Buhranı	
3						3								247	SSCB’nin Kurduğu Kurum ve Kuruluşlar	
4	2					7								366	Rejim Değişiklikleri	
5						11								683	Doğu Bloku’nun Güç Kaybetmesi	
6						5								628	Batı Bloku’nun Kurulması	
7						3								266	Batı Bloku’nun Örgütleri I	
8						3								299	Batı Bloku Örgütleri II	
9	2					3								646	Soğuk Savaş Döneminde Asya’daki Gelişmeler	
10	1					1								465	Soğuk Savaş Döneminde Afrika’daki Gelişmeler	
11	2					2								440	Soğuk Savaş Döneminde Uzak Doğu’da Gelişmeler	
12						32								417	Soğuk Savaş Döneminde Dünyadaki Bilimsel ve Kültürel Gelişmeler	
II. Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye																
13						4								453	Soğuk Savaş Döneminde Türk Dış Politikası I	
14						6								255	Soğuk Savaş Döneminde Türk Dış Politikası II	

15							10								932	Soğuk Savaş Döneminde Türkiye'deki Gelişmeler I
16							6								462	Soğuk Savaş Döneminde Türkiye'deki Gelişmeler II
Toplam	9	0	0	0	0	0	102	0	0	0	0	0	0	0	7381	

12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 7. Ünite															Süre (sn)	Konular
Toplumsal Devrim Çağında Dünya ve Türkiye Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller																
Video No	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Şema	Tarihi Mekân		
Toplumsal Devrim Çağında Siyasi ve Askerî Gelişmeler																
1							3								567	Yumuşama Dönemi ve Dönemin Politikaları I
2							4								278	Yumuşama Dönemi ve Dönemin Politikaları II
3	4						5								1031	Yumuşama Dönemi Çatışmaları
4							5								437	Bağlantısızlar Hareketi
Toplumsal Devrim Çağında Orta Doğu'daki Siyasi Gelişmeler																
5	1														386	Arap - İsrail Savaşları
6							3								521	Arap - İsrail Savaşlarının Sonuçları
7							1								611	Orta Doğu'daki Diğer Gelişmeler
8	1						3								810	İran - Irak Savaşı (1980 - 1988)

Toplumsal Devrim Çağında Türkiye																
Toplumsal Devrim Çağında Türkiye'deki Gelişmeler																
9							2						1		578	Türkiye'deki Siyasi Gelişmeler I
10													3		465	Türkiye'deki Siyasi Gelişmeler II
11							8								319	Türkiye'deki Siyasi Gelişmeler III
12															297	1961 ve 1982 Anayasaları
13							16								506	1980 Sonrası Türkiye'de Sosyal, Kültürel ve Spor Alanlarındaki Gelişmeler
Toplumsal Devrim Çağında Türk Dış Politikası																
14	1						5								756	Yumuşama Döneminde Türk Dış Politikası I
15	2						9								738	Yumuşama Döneminde Türk Dış Politikası II
16	2						2								602	Yumuşama Döneminde Türk Dış Politikası III
17							4								379	Yumuşama Döneminde Türk Dış Politikası IV
Toplam	11	0	0	0	0	0	70	0	0	0	0	0	4	0	9281	

12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Ünite															Süre (sn)	Konular
21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye ve Dünya Ünitesi İçin Kullanılan Materyaller																
Video No	Harita	Tarihi Belge	Tarihi Eser	Reel Görüntü	Savaş Sahnesi	Animasyon	Fotoğraf	Gravür	Minyatür	Temsili Resim	Karikatür	İllüstrasyon	Sema	Tarihi Mekân		
21. Yüzyılın Eşiğinde Dünya																
Küreselleşme Sürecinde SSCB’de Değişim ve Sonuçları																
1							4								658	SSCB’de Politika Değişiklikleri ve Nedenleri
2							6								543	SSCB’nin Dağılması
3	1						6								547	Asya’da Yeniden Yapılanma I
4	1						6								350	Asya’da Yeniden Yapılanma II
5	1						4						1		503	Asya’da Yeniden Yapılanma III ve Örgütlenmeler
Küreselleşme Sürecinde Avrupa, Balkanlar ve Orta Doğu’nun Durumu																
6							4								303	Doğu Bloku’ndan Sonra Avrupa’da Yeni Arayışlar I
7	2						1								619	Doğu Bloku’ndan Sonra Avrupa’da Yeni Arayışlar II
8	2														638	Doğu Bloku’ndan Sonra Balkanlardaki Gelişmeler I
9							9						1		681	Doğu Bloku’ndan Sonra Balkanlardaki Gelişmeler II
10	1						9								271	Doğu Bloku’ndan Sonra Orta Doğu’daki Gelişmeler I
11	1						4								449	Doğu Blokundan Sonra Orta Doğu’daki Gelişmeler II
12	1						8								543	Doğu Bloku’ndan Sonra Orta Doğu’daki Gelişmeler III
21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye																
21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’deki Gelişmeler																

13							14								617	1980 Sonrası Türkiye’de Siyasi Alandaki Gelişmeler
14	Bu video toplumsal devrim çağında Türkiye’de konusunda da var															1980 Sonrası Türkiye’de Sosyal, Kültürel ve Spor Alanlarındaki Gelişmeler
15							6								919	1980 Sonrası Türkiye’de Ekonomik Gelişmeler ve Toplumsal Sorunlar
21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Dış Politikası																
16							2								509	Türkiye ve Avrupa Birliği I
17							1						1		379	Türkiye ve Avrupa Birliği II
18													1		203	Avrupa Birliği Organları ve İşleyişi
19	2												1		483	Küreselleşme Sürecinde Türk Dış Politikası I
20	1														589	Küreselleşme Sürecinde Türk Dış Politikası II
Toplam	13	0	0	0	0	0	84	0	0	0	0	0	5	0	9804	



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...