

SEKİZİNCİ SINIF T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN DERSE YÖNELİK GÜDÜLERİNE VE BİLGİSAYARA VE DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ¹

Hasan Güner BERKANT

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
hgberkant@gmail.com

Yasemin ATMACA

Yavuz Selim Ortaokulu, Pazarcık, Kahramanmaraş, yaseminatmaca32@hotmail.com

Özet

Bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), bilgisayarların çeşitli derslere ait öğrenme ortamlarında öğrenme sürecini destekleyici materyaller olarak kullanılabilmesi olarak tanımlanabilmektedir. BDÖ'nün öğrencilerin özellikle bilişsel ve duyuşsal davranışların üzerinde etkili olması beklenmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (TCİTA) dersinde BDÖ'nün öğrencilerin derse yönelik güdülerine ve bilgisayara ve derse yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır. Araştırma yarı deneysel modele dayalı olarak, öntest-sontest kontrol gruplu desene göre yapılmıştır. Araştırma, on iki haftalık bir sürede Kahramanmaraş ili Pazarcık ilçesindeki bir ortaokulda "Ya İstiklal Ya Ölüm" ve "Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar" üniteleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 30, kontrol grubunda 31 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda dersler bilgisayar destekli öğretime dayalı işlenirken, kontrol grubunda dersler öğretim programında yer alan yöntem ve tekniklere dayalı olarak işlenmiştir. Veri toplama araçları olarak TCİTA dersi tutum ölçeği, ilköğretim tutum ölçeği ve bilgisayara yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler bağımlı ve bağımsız t-test, ANOVA ve ANCOVA teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, bilgisayar destekli öğretimin deney grubu öğrencilerinin TCİTA dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, ancak derse yönelik güdülerinde ve bilgisayara yönelik tutumlarında etkili olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi, Bilgisayar destekli öğretim, Güdü, Tutum.

THE EFFECT OF COMPUTER ASSISTED INSTRUCTION ON STUDENTS' MOTIVATIONS TOWARDS LESSON AND ATTITUDES TOWARDS COMPUTER AND LESSON IN 8th GRADE HISTORY OF REVOLUTION IN TURKISH REPUBLIC AND KEMALISM LESSON

Abstract

Computer assisted instruction (CAI) can be defined as using computers as supportive materials for learning environments of various lessons. CAI is supposed to be effective especially on students' cognitive and affective behaviours. The over all objective of this research is to investigate the effect of CAI on students' motivations towards lesson and attitudes towards lesson and computer in 8th grade history of revolution in Turkish Republic

¹ Bu çalışma 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

and Kemalism lesson. The research is based on experimental model and made according to pretest-posttest control group pattern. The research comprised "Independence or Death" and "The Steps toward Modern Turkey" units and was realized in Kahramanmaraş city Pazarcık district during the period of twelve weeks. The study group included thirty students in the experimental group and thirty one students in the control group. The lessons were based on CAI in the experimental group, however, the lessons in the control group were based on teaching methods and techniques which are proposed in curriculum. The scale of attitudes towards the history of revolution in Turkish Republic and Kemalism lesson, the scale of attitude in primary school, and the scale of attitude toward computer were used to collect data. The data were analyzed by using dependent and independent samples t-tests, ANOVA and ANCOVA techniques. Results show that, the CAI has influenced positively the experimental group students' attitudes towards the history of revolution in Turkish Republic and Kemalism lesson, but hasn't influenced their motivations towards the lesson and attitudes towards the computer.

Keywords: History of revolution in Turkish Republic and Kemalism lesson, Computer assisted instruction, Motivation, Attitude.

Giriş

Sosyal bir varlık olarak insanın, içinde bulunduğu toplum düzenini sağlayan her türlü kuralı, kültürünün ve çağının gerektirdiği yaşam koşullarını öğrenerek uyumlu biçimde yaşaması gerekmektedir. Bu kuralları ve koşulları insanın kendi yapısına uygun şekilde yaşaması ve yaşatabilmesi için birtakım sosyal içerikli bilgilere sahip olması gerekir. Bu noktada sosyal bilgiler dersi ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, "Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ders programı" olarak tanımlanabilir (Bilgili, 2013).

Milli Eğitim'in genel amaçları doğrultusunda sosyal bilgiler programının vizyonu incelendiğinde sosyal bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (TTKB, 2005). Sosyal bilgiler programı, öğrencilerin birinci elden kaynakları kullanıp kanıtları değerlendirerek sebep-sonuç ilişkisi kurmalarını ve kanıta dayalı olarak akıl yürütebilmelerini öngörmektedir. Bunun yanında onların, kanıtların sınırlılıklarının ve tarihin çeşitli yorumlarının farkındalığını da kazandırmayı amaçlamıştır (TTKB, 2004). Türkiye'de sosyal bilgiler programı öncelikle etkin ve üretken vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar. Bu içerik ilköğretimde 1, 2 ve 3. sınıflarda hayat bilgisi, 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler, 8. sınıfta da Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (TCİTA) adı altında öğrencilere uygulanmaktadır. İlköğretimde adı geçen bu derslerin de genel amacı aynıdır

(Turan, Sünbül ve Akdağ, 2009). Bu bağlamda TCİTA dersinin amacı; çağın ihtiyaç duyduğu ve çağdaş değerleri benimsemiş, Türkiye Cumhuriyeti'nin ve Atatürk'ün istediği, gelişme ve yeniliğe açık, ayakları üstünde durabilen, soru sorabilen ve cevap verebilen, zaman ve mekân içindeki konumunu belirleyebilen, kendi kararını kendi verebilen, kendine ve başkalarına saygı ve sevgi duyabilen, kendiyi ve insanlıkla barışık, merak edip araştıran, çevreye karşı duyarlı ve insan haklarına saygılı, silahlanmaya karşı ve barışçı, aklını ve bilimi rehber olarak kullanan insanlar yetiştirmektir (Gülmez, 2003).

TCİTA dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlar göz önünde bulundurularak yapılan öğretimlerin özellikle öğrencilerin duyuşsal yönüne hitap etmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda TCİTA dersini öğrencilere sevdirmek ve kazanımların elde edilme oranını yükseltebilmek için farklı öğretim yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Bu yöntemlerden biri de bilgisayar destekli öğretimdir (BDÖ) (Uşun, 2004). Tankut'a (2008) göre BDÖ; öğretim sürecinde, öğrencilerin bilgisayarla etkileşimde bulunması, bilgisayarların bu süreçte bir öğretim aracı ve bir öğretim ortamı olarak iş görmesi etkinlikleri olarak tanımlanabilir. BDÖ'de, kendi kendine öğrenme ilkeleri bilgisayar teknolojisi ile birleştirilmiştir ve öğretim sürecinde bilgisayar seçenek olarak değil, sistemi tamamlayıcı ve sistemi güçlendirici bir öğe olarak kullanılır. BDÖ, bilgisayarın öğretim kurumlarındaki en yaygın kullanım biçimini oluşturmakta ve öğrencilerin belli konuları öğrenmelerinde destek olacak ortamları sağlamaya yönelik olarak kullanıldığı gibi bilgi kaynaklarına ulaşmada, proje ve araştırma ödevleri yapmada, daha sistematik olarak bunları sunmada da kullanılabilir.

BDÖ, öğrencilerin programlı öğrenme materyalleri ile bilgisayar kullanarak etkileşimde bulunduğu, bilgisayar programları aracılığıyla öğrenmeyi gerçekleştirdiği, öğrenmelerini izleyip kendi kendini değerlendirebildiği bir öğretim biçimidir (Senemoğlu, 1997). Bilgisayarlardan sınıf ortamında ders içeriklerini doğrudan sunma, başka yöntemlerle öğretilenleri tekrar etme, problem çözme, çeşitli alıştırmalar yapma gibi etkinliklerde öğretim aracı olarak faydalanılır (Özmen, 2004). BDÖ anlayışında bilgisayara dayalı değişik ortamların potansiyellerinden uygun şekilde yararlanmak temel hedeftir (Hücüptan, 2006). BDÖ'de bilgisayar diğer öğretim teknikleri ile etkileşim içinde kullanılabilir. Bilgisayarın eğitim ortamında kullanımı sadece eğitim-öğretimin niteliğini artırmakla kalmayıp (Korkmaz ve Demir, 2012), eğitim-öğretimde her öğrencinin kendi öğrenme hızını seçebilmesine ve kendi yetenek ve çalışma şartlarını belirleyebilmesine de olanak sağlamaktadır. Bu esneklik, sistemin değişen içeriklere kolayca adapte edilmesine olanak tanımaktadır (Keser, 1998).

BDÖ uygulamaları öğrenmeyi destekleyebildiği gibi (Winters, Green ve Costich, 2008) öğrencilerin öğretim süreci ve bilgisayarlara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilirken, öğretim için gereksinim duyulan süreyi de kısaltabilmektedir (Kulik ve Kulik, 1991). BDÖ altı değişik biçimde uygulanabilir. Bunlar; birebir eğitim, eğitsel oyun, alıştırma ve tekrar, model oluşturma, benzetim

ve sorun çözme yazılımlarıdır. TCİTA konularının öğretiminde özellikle birebir eğitim, eğitsel oyun, alıştırma ve tekrar yazılımlarının kullanımının daha işlevsel olduğu düşünülmektedir (Dönmez ve Yazıcı, 2008). Bu işlevselliğin oluşmasında çoklu ortam uygulamalarının önemli bir yeri vardır. Çoklu ortam uygulamaları, eğitim alanında sınıf içi uygulamalarda, internet ortamında, uzaktan eğitim ve CD tabanlı eğitim programlarının hazırlanmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Etkileşimli çoklu ortam teknolojisi ile öğrencilerin bilgiyi görsel-işitsel yollarla edinmelerinin yanında aktif olarak deneme-yanılma imkânı ile öğrenmeleri sağlar. Bu teknoloji ile geleneksel bilgi edinme yöntemi yerine bilginin, öğrencinin denetiminde olmasına, öğrencilerin kişisel farklılıklarından kaynaklanan öğrenme hızlarını kendilerinin ayarlamasına imkân tanınmaktadır (Akbaba, 2009).

BDÖ'nün sosyal bilgiler, TCİTA ve benzeri derslerde kullanımı çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır. Hücüptan'a (2006) göre coğrafya ve tarih derslerinde BDÖ yöntemi geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkilidir. Eraslan ve Kaşkaya (2011) çalışmalarında öğretim elemanlarının TCİTA dersini işlerken farklı öğretim yöntem ve tekniklerini yeterince uygulamayıp ağırlıklı olarak düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettiklerini ve TCİTA dersinin problem çözme, gezi ve gözlem, eğitici filmler, örnek olay, dramatizasyon gibi farklı yöntem ve tekniklerle işlenmesinin, öğrencilerin bu derse olan ilgilerinin artmasına katkıda bulunacağını belirtmiştir. Doğaner'e (2005) göre dersin öğretiminde öğretim elemanı kadar sağlanan teknolojik destek de önemlidir. Bu nedenle ders sırasında görsel-işitsel materyallerden faydalanılması ve gelişen teknolojik olanaklardan faydalanılması bir zorunluluktur. Doğan ve Dinç (2007) birinci elden tarih kaynaklarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı ile ilgili çalışmalarında, yeni tarih eğitimi olarak ifade edilen anlayışın dünya ölçeğinde kabul görmesiyle birlikte bu anlayışın Türkiye'de de özellikle ilköğretim sosyal bilgiler ve TCİTA derslerinin programlarında yer almaya başlamasının tarih öğretimini daha zevkli ve öğrencileri de keşfedici bir tutuma yönelteceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, TCİTA dersinin öğretilmesiyle ilgili yapılan alanyazın taramasında dersin öğretiminde ve öğrenmelerin ölçülmesinde drama (Altıkulaç, 2008), dramatizasyon (Debre, 2008), yaratıcı drama (Aykaç ve Adıgüzel, 2011), çoklu ortam kullanımı (Akbaba, 2009), görsel ve işitsel materyal kullanımı (Arslan, 2008), gazete kullanımı (Dönmez ve Tangülü, 2012), karikatür kullanımı (Palaz, 2010), tarihsel kanıt kullanımı (Doğan, 2008), proje yaklaşımı öğretim (Karakuş, 2004), proje ödevi hazırlama (Uçar, 2008), çoklu zekâ uygulamaları (Bozdeveci, 2005; Karakoç ve Sezer, 2007; Şahin, 2008; Yekrek, 2006), yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme (Karakuş, 2006), beyin fırtınası ile kavram öğretimi (Kısa, 2007), bilgi teknolojilerinden yararlanma (Tor ve Erden, 2004) gibi yöntem ve tekniklerden yararlandığı görülmektedir. Ayrıca ders içeriğinin yapıcı öğrenme kuramına göre düzenlenmesinin akademik başarıya etkisi (Birişik, 2006), BDÖ kullanımının akademik başarıya etkisi (Alkan, 2009), öğrencilerin TCİTA dersine karşı ilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi (Kont, 2008) gibi çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmanın, sekizinci sınıf öğrencilerinin TCİTA dersine karşı güdüleri, tutumları ve bilgisayara karşı tutumlarının beraberce ölçüldüğü deneysel

bir çalışma olması nedeniyle önemli olduğu ve bu açıdan alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problemi “Ortaokul sekizinci sınıf TCİTA dersinde BDÖ’nün öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve bilgisayara ve derse yönelik güdülerine etkisi nedir?” şeklinde ifade edilebilir.

2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, ortaokul sekizinci sınıf TCİTA dersinde BDÖ’nün öğrencilerin derse yönelik güdülerine ve bilgisayara ve derse yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. BDÖ uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin TCİTA dersine yönelik tutum, derse yönelik güdü, bilgisayara yönelik tutum öntest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. BDÖ uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin TCİTA dersine yönelik tutum öntest puanları kontrol altına alındığında, TCİTA dersine yönelik tutum sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. BDÖ uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik güdü öntest puanları kontrol altına alındığında, derse yönelik güdü sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

4. BDÖ uygulanan deney grubu öğrencilerinin derse yönelik güdü öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

5. BDÖ uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutum sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

6. BDÖ uygulanan deney grubu öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, deneysel işlem ve verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tam deneysel modele dayalı olarak, öntest-sontest kontrol gruplu desene göre yapılmıştır. Deneysel çalışmalar, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 1999). Çalışma, hem nicel hem nitel verilere dayalı olduğundan karma modele uygundur (Kuş, 2003). Bu birleştirmenin nedenleri iki yaklaşımın güçlü yanlarından faydalanmak ve zayıf yönlerini telafi etmektir (Punch, 2005). Yansız atama ile iki grup belirlenmiştir. Bu gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak alınmıştır. Deney grubunda dersler BDÖ yöntemi ile işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretime (düz

anlatım, soru-cevap) dayalı olarak işlenmiştir. Her iki grubun da öntest ve sontest ölçümleri yapılmıştır. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	R	O _{2.1}		O _{2.2}

G₁: Bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubu

G₂: Geleneksel öğretiminin uygulandığı kontrol grubu

R: Yansızlık

X: Bilgisayar destekli öğretim

O_{1.1}, O_{2.1}: Öntest

O_{1.2}, O_{2.2}: Sontest

3.2.Çalışma Grubu

Araştırma, on iki haftalık bir sürede Kahramanmaraş ili Pazarcık ilçesindeki bir ortaokulun sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 30, kontrol grubunda 31 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilerin 18'i (%60) kız, 12'si (%40) erkektir. Kontrol grubunun 22'si (%71) kız, 9'u (%29) erkektir. Öğrenciler belirlenirken araştırmacılarından birinin çalıştığı okulun öğrencileri arasından seçildiğinden kolay ulaşılabilir örneklem tipi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.3.Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği, ilköğretim güdü ölçeği ve bilgisayara yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeği: TCİTA dersine yönelik tutumları ölçmek amacıyla kullanılan tutum ölçeği Altıkulaç (2006; Akt. Palaz, 2010) tarafından geliştirilmiştir. Tutum ölçeği, "tamamen katılıyorum (5)" ile "hiç katılmıyorum (1)" arasında cevaplandırılan 5'li likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Geliştirme aşamasında ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmanın verileri ile yeniden hesaplanan tutum ölçeğinin öntest için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.88, sontest için güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

3.3.2.İlköğretim Güdü Ölçeği: TCİTA dersine yönelik güdüyü ölçmek amacıyla kullanılan bu ölçek Geçer (2002) tarafından geliştirilmiş olup "pek çok=5" ile "hiç=1" arasında cevaplandırılan 5'li likert tipinde 9 maddeden oluşmaktadır. Geçer (2002) ölçeğinin geneli için Cronbach alpha değerini 0.79 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmanın verileriyle yeniden hesaplanan Cronbach alpha değeri ise öntest için 0.93, sontest için 0.91 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği: Ekici ve Bahçeci (2006) tarafından geliştirilen bu ölçek "kesinlikle katılıyorum (5)" ile "kesinlikle katılmıyorum (1)" arasında cevaplandırılan 5'li likert tipinde 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach alpha değeri 0.91 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilerle yeniden hesaplanan Cronbach alpha katsayısı ise öntest için 0.80, sontest için 0.88 olarak belirlenmiştir.

3.4. Deney Grubunda Öğretme-Öğrenme Süreçleri

Deney grubunda öğretme öğrenme süreçleri "Ya İstiklal Ya Ölüm" ünitesi üç hafta; "Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar" ünitesi dokuz hafta olmak üzere toplam on iki hafta süreyle araştırmacılarından biri tarafından uygulanmıştır. Bu süreçte dersler bilgisayardan projeksiyonla yansıtılarak, U biçiminde oturma düzeniyle, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) eğitim modülündeki dört farklı yayından işlenmiştir (<http://www.eba.gov.tr>).

Bu yayınlar, görsellik ve öğrenci seviyesine uygunluk bakımından en çok tercih edilen yayınlar olduğu için kullanılmıştır. Dersler ilk iki hafta taşınabilir projeksiyonla öğrencilerin kendi sınıfında işlenirken, sonraki on hafta okulun projeksiyon sınıfında sabit olan projeksiyonla yansıtılarak işlenmiştir. Derslerde önce konu anlatımları projeksiyondan yansıtılmış ve bazen öğrencilerin isteği üzerine tekrarlı bir şekilde işlenmiştir. Daha sonra etkinlik çalışmaları tüm öğrencilerin aktif katılımları sağlanacak biçimde bireysel bilgisayar uygulamaları ile yaptırılmıştır. Uygulamalar sırasında soru çözümleri (doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli), çeşitli etkinlikler (fotoğraflı bilgi kartlarını kronolojik sıralama, Milli Mücadele ile ilgili eserleri raflara yerleştirme, eşleştirme, doğru seçenekleri işaretleme, doğru cümleleri seçip işaretleme gibi) ve animasyonlar yer almaktadır. Soru çözümlerinde bilgisayardan "bravo, tebrikler, harika, çok başarılısın, doğru yanıt olduğundan emin misin, tekrar denemeye ne dersin" gibi sözel ifadelerle ya da alkış sesleriyle dönütler verilmiştir.

3.5. Kontrol Grubunda Öğretme-Öğrenme Süreçleri

Kontrol grubundaki "Ya İstiklal Ya Ölüm" ve "Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar" ünitelerine ait TCİTA dersleri, dersin öğretmen tarafından on iki hafta süreyle öğretim programında önerilen yöntem ve teknikler kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubundaki öğretmen, TCİTA programı kapsamında ders kitabını kaynak olarak kullanmış ve öğretmen kılavuz kitabının yönlendirmesindeki kazanımlara göre dersleri işlemiştir.

3.6. Verilerin Toplanması ve Analizi

Deney ve kontrol gruplarına, çalışmadan önce ve sonra olmak üzere iki aşamada uygulanan derse yönelik güdü ölçeği, TCİTA dersi tutum ölçeği, bilgisayara yönelik tutum ölçeği ile toplanan öntest ve sontest verileri üzerinde, araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak SPSS 16.0 programı kullanılarak bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi, ANOVA ve ANCOVA analizleri uygulanmıştır.

4.Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının TCİTA dersine yönelik tutum, derse yönelik güdü, bilgisayara yönelik tutum öntest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: TCİTA Dersine Yönelik Tutum, Derse Yönelik Güdü, Bilgisayara Yönelik Tutum Öntest Ortalama Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçüm (Öntest)	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
TCİTA Tutum	Deney	30	84.53	12.13	59	1.67	.099
	Kontrol	31	79.10	13.12			
Derse Yönelik Güdü	Deney	30	38.20	7.62	59	2.14	.036*
	Kontrol	31	33.64	8.89			
Bilgisayara Yönelik Tutum	Deney	30	62.80	10.25	59	0.58	.562
	Kontrol	31	61.12	12.01			

*p< .05

Tablo 1’de görülebildiği gibi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin derse yönelik güdü öntest ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır, $t(59)=2.14$, $p< .05$. Buna göre, grupların derse yönelik güdü öntest ortalama puanları arasında deney grubunun derse yönelik güdü öntest ortalama puanları ($\bar{X}=38.20$) kontrol grubunun derse yönelik güdü öntest ortalama puanlarından ($\bar{X}=33.64$) anlamlı biçimde daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgisayara yönelik tutum öntest ortalama puanları arasında anlamlı fark yoktur, $t(59)=0.58$, $p>.05$. Aynı zamanda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin TCİTA dersine yönelik tutum öntest ortalama puanları arasında anlamlı fark yoktur, $t(59)=1.67$, $p>.05$.

Deney ve kontrol gruplarının TCİTA dersine yönelik tutum öntest ortalama puanlarına dayalı olarak TCİTA dersine yönelik tutum sontest ortalama puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğini sınamak amacıyla uygulanan ANOVA sonucuna göre, öğrencilerin TCİTA dersine yönelik tutum sontest ortalama puanları üzerinde grupxöntest ortak etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir, $F(1-57)=0.007$, $p> .05$. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin TCİTA dersine yönelik tutum öntest ortalama puanlarına dayalı olarak TCİTA dersine yönelik tutum sontest ortalama puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin TCİTA dersine yönelik tutum sontest aritmetik ortalamaları ve TCİTA dersine yönelik tutum öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş TCİTA dersine yönelik tutum sontest aritmetik ortalamaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: TCİTA Dersine Yönelik Tutum Sontest ve Düzeltilmiş Sontest Aritmetik Ortalamalarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Deney	30	85.98	84.63
Kontrol	31	79.59	80.89

Tablo 2’de görülebildiği gibi, TCİTA dersine yönelik tutum sontest ortalama puanları deney grubu için (\bar{X} =85.98), kontrol grubu için (\bar{X} =79.59) olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bakarak, bir farkın olduğu ve deney grubunun TCİTA dersine yönelik tutum sontest ortalama puanlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Grupların TCİTA dersine yönelik tutum öntest ortalama puanları kontrol edildiğinde TCİTA dersine yönelik tutum sontest ortalama puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. TCİTA dersine yönelik tutum sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için (\bar{X} =84.63), kontrol grubu için (\bar{X} =80.89) olarak hesaplanmıştır.

Grupların TCİTA dersine yönelik tutum sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: TCİTA Dersine Yönelik Tutum Öntest Ortalama Puanlarına Göre Düzeltilmiş TCİTA Dersine Yönelik Tutum Sontest Ortalama Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Öntest	2266.29	1	2266,29	47,87	.000
Grup	202.83	1	202.83	4,28	.043*
Hata	2745.50	58	47.33		
Toplam	5635.03	60			

*p< .05

Tablo 3’te görülebildiği gibi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin TCİTA dersine yönelik tutum öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş TCİTA dersine yönelik tutum sontest ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır, $F(1-58)=4.28$, $p<.05$. Buna göre, grupların düzeltilmiş TCİTA dersine yönelik tutum sontest ortalama puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubunun TCİTA dersine yönelik tutum sontest ortalama puanları (\bar{X} = 84.63) kontrol grubunun TCİTA dersine yönelik tutum sontest ortalama puanlarından (\bar{X} = 80.89) anlamlı biçimde daha yüksektir.

Deney ve kontrol gruplarının derse yönelik güdü öntest ortalama puanlarına dayalı olarak derse yönelik güdü sontest ortalama puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğini sınamak amacıyla

uygulanan ANOVA sonucuna göre, öğrencilerin derse yönelik güdü sönest ortalama puanları üzerinde grupxöntest ortak etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir, $F(1-57)=0.083$, $p>.05$. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin derse yönelik güdü öntest ortalama puanlarına dayalı olarak derse yönelik güdü sönest ortalama puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin derse yönelik güdü sönest aritmetik ortalamaları ve derse yönelik güdü öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş derse yönelik güdü sönest aritmetik ortalamaları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: *Derse Yönelik Tutum Sönest ve Düzeltilmiş Sönest Aritmetik Ortalamalarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri*

Grup	N	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Deney	30	37.56	36.23
Kontrol	31	33.56	34.86

Tablo 4'te görülebildiği gibi, derse yönelik güdü sönest ortalama puanları deney grubu için ($\bar{X}=37.56$), kontrol grubu için ($\bar{X}=33.56$)'dır. Bu puanlara bakarak, bir farkın olduğu ve deney grubunun derse yönelik güdü sönest ortalama puanlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Grupların derse yönelik güdü öntest ortalama puanları kontrol edildiğinde derse yönelik güdü sönest ortalama puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Derse yönelik güdü sönest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için ($\bar{X}=36.23$), kontrol grubu için ($\bar{X}=34.86$) olarak hesaplanmıştır.

Grupların derse yönelik güdü sönest düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: *Derse Yönelik Güdü Öntest Ortalama Puanlarına Göre Düzeltilmiş Derse Yönelik Güdü Sönest Ortalama Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Güdü Öntest	1351.68	1	1351.68	38.40	.000
Grup	26.56	1	26.56	0.75	.38
Hata	2041.31	58	35.19		
Toplam	3636.93	60			

Tablo 5'te görülebildiği gibi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin derse yönelik güdü öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş derse yönelik güdü sönest ortalama puanları arasında anlamlı fark yoktur, $F(1-58)=0.75$, $p>.05$.

Deney ve kontrol gruplarının derse yönelik güdü öntest puanları arasında anlamlı fark olduğundan sönest puanları arasında bağımsız gruplar t-testi

yapılamamıştır. Bu nedenle deney grubunun derse yönelik güdü öntest ve sontest puanları arasındaki farka ilişkin bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin derse yönelik güdü öntest ve sontest ortalama puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: *Deney Grubunun Derse Yönelik Güdü Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

Güdü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	30	38.20	7.62	29	0.47	.641
Sontest	30	37.56	8.18			

Tablo 6'da görülebildiği gibi, deney grubu öğrencilerinin derse yönelik güdü öntest-sontest ortalama puanları arasında anlamlı fark yoktur, $t(29)=0.47$, $p>.05$.

Deney ve kontrol gruplarının bilgisayara yönelik tutum sontest puanlarına ilişkin ANCOVA yapılabilmesi için gerekli sayıtlardan biri olan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğini sınamak amacıyla uygulanan ANOVA sonucuna göre öğrencilerin bilgisayara yönelik tutum sontest ortalama puanları üzerinde grupöntest ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir, $F(1-57)=4.80$, $p<.05$. Buna göre, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmamasından kaynaklı olarak ANCOVA sayıtlarını karşılamadığından dolayı bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutum sontest ortalama puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: *Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgisayara Yönelik Tutum Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

Bilgisayara Yönelik Tutum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	31	66.18	11.91	60	1.95	.055
Kontrol	31	59.84	13.51			

Tablo 7'de görülebildiği gibi, deney ve kontrol gruplarının bilgisayara yönelik tutum sontest ortalama puanları arasında anlamlı fark yoktur, $t(60)=1.95$, $p>.05$.

Deney grubunun bilgisayara yönelik tutum öntest-sontest puanları arasında bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Deney grubunun bilgisayara yönelik tutum öntest-sontest puanları arasında yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Deney Grubunun Bilgisayara Yönelik Tutum Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Bilgisayara Yönelik Tutum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	30	62.80	10.25	29	1.59	.122
Sontest	30	66.95	11.30			

Tablo 8’de görülebildiği gibi, deney grubunun bilgisayara yönelik tutum öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı fark yoktur, $t(29)=1.59$, $p>.05$.

5.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada TCİTA dersine yönelik tutum sontest ortalama puanları açısından BDÖ uygulamasının geleneksel öğretime kıyasla daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, Aladağ’ın (2007) coğrafi bilgi sistemleri ile planlanan ve uygulanan sosyal bilgiler derslerinin anlatıma dayalı öğretim yöntemi ile işlenen sosyal bilgiler derslerine göre öğrencilerin tutumlarında daha etkili olduğunu belirleyen çalışması ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Akbaba’nın (2009) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutumlara etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğu, çoklu ortamda hazırlanan etkinlikler sayesinde derslerin monotonluktan kurtulduğunu, derslerin daha zevkli ve eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir. Akbaba’nın (2009) çalışmasında ayrıca öğrencilerin ders kitabına bağlı kalarak işlenen geleneksel yöntemle karşı görsel ve işitsel kaynakların kullanıldığı çoklu ortam uygulamalarını benimsedikleri ve çoklu ortam uygulamaları sayesinde tarihi olayları daha detaylı öğrenme ve tarihsel kişilikleri daha yakından tanıma fırsatı buldukları, TCİTA dersinde verilen bilgilerin inandırıcılık düzeyine ilişkin de olumlu düşünceler geliştirdikleri görülmektedir. Aynı şekilde Kuş (2006) BDÖ’nün etkisini değerlendirdiği çalışmasında sosyal bilgiler derslerinin bilgisayar destekli işlenmesinin hem öğrenci başarısını geleneksel yöntemle göre daha fazla artırdığı, hem de öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı daha fazla ilgi duyulmasına yol açtığı sonuçlarına ulaşmıştır. Alkan (2009) ise ilköğretim sekizinci sınıf TCİTA dersinde BDÖ uygulanan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre TCİTA dersine daha fazla ve sevece katıldıklarını belirlemiş ve bu durumun oluşmasını BDÖ’nün etkileşimli olması, ilgi çekici olması, fazla sayıda görsel ve işitsel materyallerin kullanılmasına dayandırmıştır. Ata (2007) kıdemli ve aday tarih öğretmenlerinin tarih dersine ilgi duymayan lise öğrencisine yönelik yaklaşımlarını incelediği çalışmasında her iki grup öğretmenlerin tarih dersinin çağdaş öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanarak, aktif yöntemlerle işlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Doğaner’e (2005) göre düz bir belgesel diliyle anlatım yerine olayların içinde yaşayanların duygularından hareketle ortaya konacak tarihi seyir, hem ilgiyi hem de verilen bilgilerin kalıcılığını artıracaktır. Benzer şekilde Yenice (2003) sekizinci sınıf fen bilgisi dersi genetik ünitesinin öğretiminde BDÖ yönteminin uygulanmasının öğrencilerin fen bilgisi dersine ve bilgisayara yönelik

tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Akçay, Tüysüz ve Feyzioğlu'nun (2003) çalışmasında geleneksel öğretimde öğrencilerin derse yönelik tutumları değişmezken öğretmen merkezli-bilgisayar destekli ve öğrenci merkezli-bilgisayar tabanlı öğretim yöntemleriyle desteklenen uygulama sonunda tutumlarda olumlu yönde değişim olduğu gözlenmiştir. Buna göre öğrenci aktif duruma geçtiği zaman zor olduğunu düşündüğü derse karşı olumlu tutum kazanmıştır. Doğan ve Dinç'e (2007) göre programın ders kitaplarına yansıtılması sonucu bilginin sunumunda da değişim gözlenmeye başlanmış ve bu değişim, bilgiyi öğrenciye kazandırmakla yetinmeyip tutum ve becerileri de kazandırarak tarihe olan ilginin artmasına sebep olacaktır. Ancak Uçar'ın (2008) endüstri meslek liselerinde TCİTA dersinde öğrencilerin bölümleriyle ilgili proje ödevi hazırlamalarının derse ilişkin tutumlarına etkisini incelediği araştırmasında 11. sınıf öğrencilerine ilgileri doğrultusunda TCİTA dersinde proje ödevi vermenin öğrencilerin derse karşı tutumlarına olumlu bir etkisi saptanmamıştır.

Bu çalışmada, BDÖ uygulamasının geleneksel öğretime kıyasla sosyal bilgiler dersine yönelik güdünün artmasında etkili olmadığı ve BDÖ'nün öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik güdülerini grup içinde etkilemediği sonucuna varılmıştır. Ancak Oğuz'un (2008) çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde BDÖ yönteminin derslerin daha zevkli geçmesini, öğrencilerin daha istekli ve dikkatli olarak derse aktif katılımlarını sağladığı belirlenmiştir. Kont (2008) araştırmasında 11. sınıf öğrencilerinin TCİTA dersini devletimizin kuruluş tarihini bilmemiz açısından önemli bir ders olarak görerek güdülendiklerini belirtmiş ve derste başarılı ya da başarısız olmalarında öğretmen etkisinin olduğunu, geçmişi ve Atatürk'ü öğrendikleri için bu dersi sevdiklerini belirlemiştir. Buna karşın Koçak (1999) ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin TCİTA dersinin gerekliliğini yeterince kavrayamadıklarını belirlemiş ve bu durumu öğretmenlerin ders araç ve gereçlerini kullanmamalarına, ayrıca bilgisayar, tepegöz, video/TV gibi modern eğitim araç-gereçlerinin birçok okulda bulunmamasına dayandırmıştır.

Çalışma sonucunda, BDÖ uygulamasının geleneksel öğretime kıyasla bilgisayara yönelik tutumun artmasında etkili olmadığı ve deney grubundaki öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını grup içinde etkilemediği belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak Çamlı (2009) bilgisayar destekli zihin haritalama tekniğinin deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmiştir. Bu sonucun aksine Şerefhanoglu (2007) çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coşar (2013) araştırmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine sunulan web tabanlı bilgisayar programlama eğitiminin, öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarına olumlu etkiler yaptığı sonucuna varmıştır. Çamlı (2009) öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde ettiği sonuçlarda, öğrencilerin zihin haritalarını bilgisayar desteği ile oluşturmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Erişti, Kurt ve Dindar (2012) çalışmasında sınıflarda

teknoloji kullanımına öğrencilerin istekli hale getirilmesinin öneminden ve öğretmenlerin ders işlemlerini kolaylaştırdığından bahsetmiştir. Bilgisayara sahip olma ve bilgisayar kullanmayı bilme bilgisayara yönelik tutumu olumlu olarak etkileyebildiğinden (Çiğdem, 2005; Nash ve Moroz, 1997), öğrencilerin çeşitli destekler yoluyla bilgisayar sahibi olmaları sağlanabilir. Buna paralel olarak Özgürol (2010) bilgisayar kullanma süresi uzun olan öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Kaçar (2011) bilgisayara yönelik tutumlar bakımından erkek öğrencilerin tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin derslere ve bilgisayara yönelik olumlu tutumlarının oluşmasında öğretmenlerin kullandıkları materyallerin ve yöntemlerin de etkili olduğu düşünülmektedir. Tor ve Erden'in (2004) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ders anlatırken en çok tepegözü, daha sonra yazı tahtasını, bilgisayarı, televizyonu, slayt makinesini ve VCD gibi eğitsel öğrenme araçlarını kullanmaktadırlar. Gündüz ve Odabaşı (2004) günümüzde öğretmenlerden hem teknolojiyi kullanma becerilerini göstermeleri hem de çağdaş eğitimin gereksinimi olan teknolojiyi, öğrenme ortamları ile bütünleştirebilmelerinin beklendiğini vurgulamışlardır. Büyükkasap ve diğerleri (2002) ilköğretim sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları teknolojik araç gereçlerin başında tepegöz, harita, slayt makinesi, video, bilgisayar ve televizyon gibi araç-gereçlerin geldiğini belirtmişlerdir. Gülmez'in (2003) çalışmasında dersin işleniş yöntemi ve stratejilerinin değiştirilmesi gerektiği; yani öğrencilerin isteyerek girdikleri, daha çok ilgi duydukları ve bilgi birikimlerinin daha iyi olduğu bir ders olabilmesi için yapılması gereken ilk işin ders işleme yöntemini, derste kullanılan teknik ve stratejileri değiştirmek olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Alperen de (2008), TCİTA dersinde kullanılan materyallerin ders kitabı ve haritalarla sınırlı kaldığı, tarih öğretmenlerinin derslerin daha çok öğretmen merkezli geçtiği düşüncesinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Delen de (2007) TCİTA dersinin öğretiminde kullanılan materyallerin ders kitabı ve haritalarla sınırlı olduğunu belirtmiştir. Göç'ün (2009) yaptığı çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun TCİTA dersinin içeriğini öğretirken anlatım yöntemini kullandıkları belirlenmiştir.

BDÖ'nün öğrencilerin duyu organlarına çok yönlü hitap etmesi sonucunda bilgilerin kalıcı olmasını sağlayabileceği düşünülebilir. Arslan (2008) ilköğretim sekizinci sınıf TCİTA dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin TCİTA dersine ilişkin bilgileri hatırlama düzeylerini artırdığını, ayrıca öğrencilerin ünite sürecine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını belirlemiştir. Tankut da (2008) ilköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde BDÖ'nün bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Cihan'a göre ise (2005) ortaöğretim TCİTA dersi 1998 programında önerilen ders araç-gereçleri eğitim ve öğretimin etkili ve kalıcı olmasında çok önemli katkılar sağlamakta ve bu araç-gereçler; öğrencilerin problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, empati kurma,

gözlem, değerlendirme, sınıflama, dinleme, soru sorma, hipotez kurma, iletişim kurma vb. becerilerinin geliştirilmesine de desteklemektedir.

Birçok çalışma ile BDÖ'nün öğrenme ürünleri üzerindeki olumlu etkileri belirlenmiş olsa da, her öğretim yönteminde olduğu gibi BDÖ'nün de uygulanmasında ve sonuçlarında bazı sınırlılıkların olabileceği de dikkate alınmalıdır. Bulut ve Arslan'ın (2010) yaptıkları araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi iletişim teknolojilerinden yeterince yararlanamadıkları, okulun ve sınıfın fiziki koşullarının öğrenme-öğretme süreci için yeterince uygun olmadığı saptanmıştır. Çevresel engellerin dışında, öğrencilerin BDÖ'ye yönelik algıları da bu yöntemin etkinliğini azaltabilmektedir. Senemoğlu'nun (1997) belirttiği gibi her bireyin biyolojik kalıtsal mirası ve etkileşimde bulunduğu çevrenin farklı olması nedeniyle gelişiminin ve öğrenmesinin de farklı olması doğaldır. Öğrencilerin, öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, bu çevreyle nasıl etkileşim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler olarak tanımlanabilen öğrenme stillerinin (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005), öğrencilerin BDÖ'ye yönelik algılarının farklılaşmasına yol açabileceği ve bu nedenle bazı öğrenciler için BDÖ dışındaki yöntem ve tekniklerin daha uygun olabileceği de dikkate alınmalıdır.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda ileri sürülen uygulamaya yönelik ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

- Çalışmada BDÖ'nün, geleneksel öğretime kıyasla TCİTA dersine yönelik tutumun artışında daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle BDÖ öğrencilerin TCİTA dersine yönelik olumsuz tutum sergilediği öğretim ortamlarında kullanılabilir. Ayrıca BDÖ'nün öğrencilerin derse karşı önyargılarını yenmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Özellikle tarih konularının görselleştirilerek anlatılması ve etkinliklerin yapılması, öğrencilerin ilgisini çekerek derse karşı olumsuz tutum sergileyen ve dersin sıkıcı olduğunu düşünenlerin tutumlarının değişmesine olumlu yönde katkı sağlayabilir.

- Çalışma sonucunda BDÖ'nün bilgisayara yönelik tutumun artmasında etkili olmadığı belirlenmiştir. BDÖ'nün daha etkili sonuçlar verebilmesi için, ilkokulun ilk yıllarından itibaren kontrollü biçimde bilgisayar ve internetin eğitsel amaçlar için kullanımı yaygınlaştırılabilir.

- BDÖ'nün derse yönelik güdü artışını sağlayamadığı belirlendiğinden dolayı, BDÖ ile işlenecek TCİTA derslerine bu dersin yaşamdaki önemini vurgulayacak nitelikte konu ve etkinlikler eklenebilir.

- Araştırmada, BDÖ sekizinci sınıf "Ya İstiklal Ya Ölüm" ve "Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar" ünitelerinde gerçekleştirildiği için, sonraki araştırmalarda BDÖ uygulaması TCİTA dersinin başka ünitelerinde ve farklı sınıf ve dersler için kullanılabilir.

- Araştırma deneysel yöntemle dayalı olduğundan, başka bir çalışmada bunlara ek olarak nitel verilerden de yararlanabilir.

Kaynakça

Akbaba, B. (2009). *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutumlara etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akçay, H., Tüysüz, C. ve Fezyioğlu, B. (2003). Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisine bir örnek: Mol kavramı ve avogadro sayısı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(2), 57-66.

Aladağ, E. (2007). Coğrafi bilgi sistemleri kullanımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisi. *TSA*, 11(2), 43-63.

Alkan, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Alperen, B. B. (2008). *Tarih öğretmenlerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler (kıdem, mezuniyet, okul türü ve cinsiyet) açısından incelenmesi (Konya örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altıkulaç, A. (2008). *8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bir öğretim tekniği olarak drama*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, Ö. (2008). *İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ata, B. (2007). Kıdemli ve aday tarih öğretmenlerinin tarih dersini sevmeyen lise öğrencisine yönelik yaklaşımları. *Türkiye Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 29-42.

Aykaç, M. ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 297-314.

Bilgili, A. S. (Ed.) (2013). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Birişik, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde ders içeriğinin yapıcı öğrenme kuramına göre düzenlenmesinin akademik başarıya etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bozdeveci, Z. (2005). *İlköğretim okulu 7.sınıf sosyal bilgiler dersi 'Avrupa'da yenilikler' ünitesinde çoklu zekâ temelli öğretimin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi Afyonkarahisar ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Bulut, İ. ve Arslan, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*,11(13), 367-379.

Büyükkasap, E., Samancı, O., Dumludağ, C., Sağlam, H.İ., Türk, İ.C. ve Hatunoğlu, Y. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersini okutan öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerle ilgili görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 125-132.

Cihan, G. (2005). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi 1998 programında önerilen ders araç gereçlerinin (materyallerin) değerlendirilmesi ve öneriler*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşar, M. (2013). *Problem temelli öğrenme ortamında bilgisayar programlama çalışmalarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve bilgisayara yönelik tutuma etkileri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çamlı, H. (2009). *Bilgisayar destekli zihin haritalama tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, fene ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çiğdem, H. (2005). *Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bilgisayara yönelik tutumları*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Debre, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Delen, S. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmen görüşlerine göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, Y. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıt kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *TSA*, 12(2), 171-186.

Doğan, Y., ve Dinç, E. (2007). Birinci elden tarih kaynaklarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı: ABD ve İngiltere'den uygulama örnekleri. *TSA*, 11(2), 195-220.

Doğaner, Y. (2005). Yükseköğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğretiminde karşılaşılan problemler ve yeni yaklaşımlar-Hacettepe Üniversitesi örneği-. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 21(62), 589-611.

Dönmez, C. ve Tangülü, Z. (2012). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğretmenlerin gazete kullanımına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 347-361.

Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel.

Ekici, G. ve Bahçeci, E. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları ile bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, 7-9 Eylül 2006, Ankara.

Eraslan, C. ve Kaşkaya, A. (2011). *Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin uygulanmasına yönelik öğretim üyesi görüşleri: Sorunlar ve çözüm önerileri*. <http://www.google.com.tr/url?url=http://atam.gov.tr/> adresinden 15.11.2013 tarihinde erişilmiştir.

Erişti, S.D., Kurt, A. A. ve Dindar, M. (2012). Teachers' views about effective use of technology in classrooms. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 30-41.

Geçer, A. K. (2002). *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Göç, A. (2009). *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin içeriğini öğretme stratejileri*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gülmez, N. (2003). Üniversite gençliğinin Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersine bakışı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 57(19), 1043-1088.

Gündüz, ř. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 43-48.

Hücüptan, M. L. (2006). *Bilgisayar destekli öğretimin 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kaçar, Z. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre bilgisayara yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Karakoç, İ. ve Sezer, A. (2007). İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *TSA*, 11(2), 9-11.

Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karakuş, M. (2004). *İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımı öğretimin öğrencilerin sorun çözme becerilerine, tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Keser, H. (1998). *Bilgisayar destekli eğitim için bir model önerisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

Kısa, F. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniğiyle kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçak, Y. (1999). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde "Milli Mücadele Dönemi"nin öğretimi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kont, A. (2008). *11. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı ilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Korkmaz, Ö. ve Demir, B. (2012). MEB hizmetiçi eğitimlerinin öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.

Kulik, C. L. C. ve Kulik, J. A. (1991). Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis. *Computers in Human Behaviour*, 7(1), 75-94.

Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri-sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuş, Z. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Karadeniz bölgesi ve İç Anadolu bölgesi konularının bilgisayar destekli öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Nash, J. B. ve Moroz, P. A. (1997). An examination of the factor structures of the computer attitude scale. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 341-356.

Oğuz, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile turizm konularının öğretimi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özgürol, M. B. (2010). *Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı constructivist öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3(1), 100-111.

Palaz, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde karikatür kullanmanın öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş-nicel ve nitel yaklaşımlar* (çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.

Şahin, F. (2008). *Yeni öğretim planlarında ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının çoklu zekâ ile öğretimi (Afyonkarahisar örneği)*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şerefhanoglu, H. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları ile çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Tankut, Ü. S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3(1), 120-130.

TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 13.10.2013 tarihinde erişilmiştir.

TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 13.10.2013 tarihinde erişilmiştir.

Turan, R., Sünbül, A. M. ve Akdağ, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1*. Ankara: Pegem Akademi.

Uçar, D. (2008). *Endüstri meslek liselerinde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrencilerin bölümleriyle ilgili proje ödevi*

Sekizinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Derse Yönelik Güdülerine ve Bilgisayara ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi

hazırlamalarının derse ilişkin tutumlarına etkisi (Nevşehir örneği). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uşun, S. (2004). Hizmet içi eğitimde bilgisayar destekli öğretime yönelik personel ve yönetici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 19-30.

Veznedaroğlu, L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.

Winters, F. I., Green, J. A., & Costich, C. M. (2008). Self-regulation of learning within computer-based learning environments: A critical analysis. *Educational Psychology Review*, 20(4), 429-444.

Yekrek, Ş. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde çoklu zeka kuramının öğrencilerin erişimine ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yenice, N. (2003). Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen ve bilgisayar tutumlarına etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 79-85.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.