



**MİLLÎ EDEBİYAT DÖNEMİ TÜRK EDEBİYATI'NIN
ETKİLEŞİMLİ ÇOKLU ORTAM
MATERYALLERİYLE ÖĞRETİMİNİN TÜRK
EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK
TUTUMA VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

Fatih VEYİS

Doktora Tezi

Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU

2016

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

MİLLÎ EDEBİYAT DÖNEMİ TÜRK EDEBİYATI'NIN ETKİLEŞİMLİ
ÇOKLU ORTAM MATERYALLERİYLE ÖĞRETİMİNİN TÜRK
EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUMA VE AKADEMİK
BAŞARIYA ETKİSİ

(The Effect of Teaching Turkish Literature From The National Literature Period
Using Interactive Multimedia Materials on Academic Performance and Attitudes
Towards Turkish Literature Classes)

DOKTORA TEZİ

Fatih VEYİS

Danışman: Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU

ERZURUM
HAZİRAN, 2016

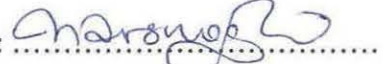
KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU danışmanlığında, Fatih VEYİS tarafından hazırlanan “Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatının Etkileşimli Çoklu Ortam Materyalleriyle Öğretiminin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutuma ve Akademik Başarıya Etkisi ” başlıklı çalışma 01/07/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

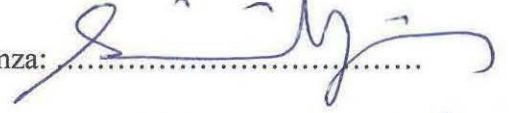
Başkan : Prof. Dr. Ali KAFKASYALI

İmza: 

Danışman : Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU

İmza: 

Jüri Üyesi : Prof. Dr. İsmail DOĞAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Rıfat KÜTÜK

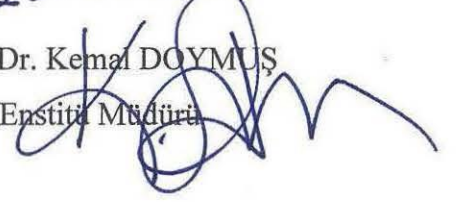
İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

25.10.2016

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ

Enstitü Müdürü

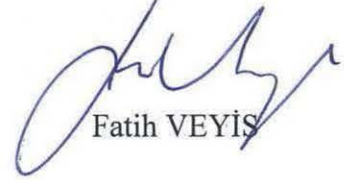


TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı’nın Etkileşimli Çoklu Ortam Materyalleriyle Öğretiminin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutuma ve Akademik Başarıya Etkisi ” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

01.07.2016



Fatih VEYİS

ÖZET

DOKTORA TEZİ

MİLLÎ EDEBİYAT DÖNEMİ TÜRK EDEBİYATI'NIN ETKİLEŞİMLİ ÇOKLU ORTAM MATERYALLERİYLE ÖĞRETİMİNİN TÜRK EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUMA VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

Fatih VEYİS

2016, 320 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin başarı ve tutuma etkisini araştırmakla birlikte geliştirilen etkileşimli çoklu ortam materyaline ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı ile ilgili hazırlanan etkileşimli çoklu ortam materyali akıllı tahta, bilgisayar ve tablet bilgisayarda çalıştırılabilecek şekilde tasarlanmıştır.

Bu çalışmada, araştırma süreci karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verilerini, Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleri ile öğretiminin yapıldığı okullarda, çalışmanın başlangıcında (ön test) ve bitiminde (son test) uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırma sürecinde nicel veri toplamak amacıyla “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini ise uygulamanın yapıldığı okullardaki deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen teknoloji destekli eğitime ilişkin olarak yapılan görüşmelerden ve değerlendirmelerden elde edilen veriler oluşturmaktadır.

Araştırma, Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın öğretiminde kullanılacak etkileşimli çoklu ortam materyali hazırlanarak bu materyalin üst seviyede başarıya sahip (A okulu), orta seviyede başarıya sahip (B okulu) ve alt seviyede başarıya sahip (C okulu) üç düzey okulda deney (toplam 71 öğrenci) ve kontrol (toplam 58 öğrenci) grupları vasıtasıyla yapılmıştır. Deney gruplarında yapılan üç aylık uygulamanın neticesinde elde edilen nicel veriler SPSS 22 paket programı vasıtasıyla frekans, yüzde, t-testi, Varyans analizi (ANOVA) ve Kovaryans analizi (ANCOVA) yapılarak

değerlendirilmiş, nitel veriler ise içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada, akıllı tahta vasıtasıyla etkileşimli çoklu ortam materyallerinin kullanımıyla yürütülen Türk edebiyatı dersinin, öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını ve bu derste başarılarını üç okul seviyesinde de anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan materyale ilişkin öğrenci görüşleri ise materyalin kullanışlılığı, derse yönelik ilgiyi artırdığı, dersi eğlenceli hâle getirdiği, anlamayı kolaylaştırdığı, geri bildirim sağladığı, video ve metin seslendirmelerinin kullanışlı olduğu, etkinliklerin kullanışlı olduğu, bu tür materyallerin Türk edebiyatı dersinin diğer konularında ve diğer derslerde de kullanılması gerektiği yönünde olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve edebiyatı öğretimi, etkileşimli çoklu ortam, materyal geliştirme, Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı.

ABSTRACT

Ph. D. DISSERTATION

THE EFFECT OF TEACHING TURKISH LITERATURE FROM THE NATIONAL LITERATURE PERIOD USING INTERACTIVE MULTIMEDIA MATERIALS ON ACADEMIC PERFORMANCE AND ATTITUDES TOWARDS TURKISH LITERATURE CLASSES

Fatih VEYİS

2016, 320 pages

The purpose of this study was to evaluate the effect of teaching Turkish Literature from the National Literature Period using interactive multimedia materials on the academic performance and attitudes of students and to establish their views regarding the interactive multimedia materials and applications that were developed. The interactive multimedia materials prepared for Turkish Literature from the National Literature Period were designed for use in smart boards, computers and tablet computers.

The study was conducted based on a convergent parallel design, which is a form of mixed method study design. Quantitative data for the study included that obtained using assessment tools administered at the beginning (pretest) and at the end (posttest) of the study procedures, in schools teaching Turkish Literature from the National Literature Period using Interactive Multimedia Materials. Quantitative data was collected using the Turkish Literature Class Attitude Scale and the Turkish Literature from the National Literature Period Performance Test. In contrast, the qualitative data of the study, consisted of interviews and assessments regarding technology-assisted education, performed with students participating in study groups at the different schools.

The study was conducted by preparing interactive multimedia materials for use in the teaching of Turkish Literature from the National Literature Period, and by applying these materials to three study groups in Turkish literature courses (71 students in total) attending three different schools with high level performance (school A), medium level performance (school B) and low level performance (school C); and also to a control group (58 students). The quantitative data obtained following the three-

month application to the study groups was analyzed using frequency, percentage, the t-test, analysis of variance (ANOVA) and analysis of covariance (ANCOVA) with SPSS 22 package software, while the qualitative data was interpreted using content analysis.

The results indicated that Turkish literature classes taught using interactive multimedia materials and smart boards significantly improved both the attitudes and academic performances of the students in Turkish literature classes for all three levels of schools. The opinions of the students regarding the applied materials indicated that they considered them to be useful. The students explained that they made classes more enjoyable and easier to understand; used useful videos and readouts and provided them with feedback. The students also said that it would be beneficial to use such materials in other Turkish literature classes, and that they could also be used in other classes too.

Key Words: Turkish language and literature teaching, interactive multimedia, material development, Turkish literature from the national literature period

ÖN SÖZ

Çağımız, hızla gelişen teknoloji ve buna ayak uydurmaya çalışan toplum ve kurumların çabalarına tanıklık etmektedir. Hayatımıza sayamayacağımız kadar yenilik ve kolaylık getiren teknolojinin her alanda olduğu gibi eğitim faaliyetlerinde de bilimsel gerçeklere uygun bir şekilde kullanılmasının birçok faydası olacaktır. Okullarımızın, akıllı tahta, bilgisayar, tablet bilgisayarlar gibi nicelik olarak teknolojik donanımına sahip bulunması, teknolojinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılabileceği anlamına gelse de asıl kullanım bu araçlara uygun materyallerin geliştirilmesiyle olacaktır. Bu düşünceden hareketle Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında geliştirilecek çoklu ortam materyallerine ön ayaklık etmek ve bu materyallerin kullanımının oluşturacağı etkilerin araştırılması bu çalışmada amaç edinilmiştir. Çalışma, Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın öğretiminde kullanılabilecek etkileşimli çoklu ortam materyalinin geliştirilmesi ve değişik başarı düzeylerine sahip ortaöğretim kurumlarında uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Tüm çalışmalarında olduğu gibi doktora çalışmamda da desteklerini esirgemeyen ve bana yol gösterici olan Sayın Hocam Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU'na en kalbî duygularıyla teşekkürlerimi sunarım. Akademik anlamda olduğu gibi tecrübeleri ve destekleriyle yol gösterici olan değerli hocalarım Prof. Dr. Ali KAFKASYALI'ya, Doç. Dr. Rıfat KÜTÜK'e ve Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER'e teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmalarım sırasında yardımını esirgemeyen değerli dostum Doç. Dr. İsmail SEÇER'e çok teşekkür eder, çalışmanın programa dönüştürülmesinde yardımcı olan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Okan ALKAN'a, çalışmanın uygulanmasında her türlü kolaylığı sağlayan ve yardımcı olan değerli arkadaşlarım Selver TİKEN'e, Ümit ÇELİK'e ve Ali İhsan POLAT'a teşekkürü bir borç bilirim.

Her zaman olduğu gibi anlayışı, bilgisi, sevgisi, güler yüzü ve yardımlarıyla bana destek olan sevgili eşim Hümeysra VEYİS'e çok teşekkür ederim.

Ayrıca bu çalışmayı, 2015-212 proje numarası ile destekleyen Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projelerini Destekleme Programına ve tüm çalışanlarına teşekkür ederim.

Erzurum – 2016

Fatih VEYİS

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
RESİMLER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxiv

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Konuyla İlgili Kuramsal Çerçeve.....	10
2.1.1. Eğitim Teknolojisi	10
2.1.2. Eğitim teknolojisinin faydaları	14
2.1.3. Öğretim teknolojisi	16
2.1.4. Bilgisayar destekli eğitim ve öğretim	18
2.1.5. Eğitimde araç gereç kullanımının faydaları.....	22
2.1.6. Programlı Öğretim	23
2.1.7. Programlı öğretimin faydaları ve sınırlılıkları	25
2.2. Etkileşimli Çoklu Ortam	26
2.2.1. Çoklu ortamla öğrenmede bilişsel yük	29
2.2.2. Çoklu ortam tasarım ilkeleri	35

2.2.2.1. Konu dışı işlemleri azaltma ilkeleri	36
2.2.2.2. Temel süreçleri yönetme ilkeleri	37
2.2.2.3. Üretici süreçleri geliştirme ilkeleri	38
2.2.3. Çoklu ortam projesi hazırlama süreci ve görsel tasarım.....	39
2.3. Türk Edebiyatının Dönemleri	41
2.3.1. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı	42
2.3.2. Millîlik ve Milliyetçilik	45
2.3.3. Millî edebiyat kavramı.....	47
2.3.4. Millî edebiyat meselesi	48
2.3.5. Millî Edebiyat'ın sosyal, siyasi ve fikrî zemini	49
2.3.6. Millî Edebiyat'a doğru.....	55
2.3.7. 1905 edebî hareketi.....	56
2.3.8. Dönem yazarları ve eserleri	59
2.3.8.1. Mehmet Emin Yurdakul	59
2.3.8.2. Ziya Gökalp	62
2.3.8.3. Ali Canip Yöntem.....	64
2.3.8.4. Rıza Tevfik Bölükbaşı	65
2.3.8.5. Ömer Seyfettin.....	65
2.3.8.6. Mehmet Fuat Köprülü.....	67
2.3.8.7. Mehmet Âkif Ersoy	69
2.4. Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar	70
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	70
2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	86

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	90
3.1. Araştırmanın Modeli	90
3.2. Çalışma Grupları	91
3.3. Veri Toplama Araçları	97
3.3.1. Türk Edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği.....	97
3.3.2. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı başarı testi.....	98
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış görüşme formu	100

3.3.4. Kişisel bilgi formu	101
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	102
3.3.5. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı konusunun öğretimi için hazırlanan interaktif çoklu ortam materyalinin tanıtımı.....	102

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	216
4.1. Öğretim Materyalinin Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular	216
4.1.1. A okuluna ilişkin bulgular	216
4.1.2. B Okuluna İlişkin Bulgular	224
4.1.3. C Okuluna ilişkin bulgular.....	233
4.1.4. Son Test Puan Ortalamalarının Okullar Açısından İncelenmesi	242
4.1.5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin Türk edebiyatı dersinde kullanılan etkileşimli çoklu ortam materyallerinin kullanılmasıyla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular.....	247

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	252
5.1. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Etkileşimli Çoklu Ortam Materyalleriyle Öğretiminin Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarılarına Etkisiyle İlgili Sonuç ve Tartışma.....	253
5.2. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Etkileşimli Çoklu Ortam Materyalleriyle Öğretiminin, Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisiyle İlgili Sonuç ve Tartışma	255
5.3. Türk Edebiyatı Dersinde Etkileşimli Çoklu Ortam Materyallerinin Kullanılmasıyla İlgili Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	261
5.4. Öneriler	263
KAYNAKÇA	264
EKLER.....	283
EK 1. Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği.....	283

EK 2. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı Başarı Testi.....	284
EK 3. Etkileşimli Akıllı Tahta Uygulamalarının Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu.....	290
EK 4. Araştırma İzin Belgesi.....	292
EK 5. Proje Destek Belgesi	293
ÖZ GEÇMİŞ.....	294



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuram Varsayımları	32
Tablo 2.2. Çoklu Ortamla Öğrenmenin Tasarım İlkeleri	36
Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	92
Tablo 3.2. A Okulunda Yer Alan Gruplara İlişkin Bulgular	93
Tablo 3.3. B Okulunda Yer Alan Gruplara İlişkin Bulgular	94
Tablo 3.4. C Okulunda Yer Alan Gruplara İlişkin Bulgular	95
Tablo 3.5. A Okulunda Yer Alan Gruplara İlişkin Bulgular	95
Tablo 3.6. B Okulunda Yer Alan Gruplara İlişkin Bulgular	96
Tablo 3.7. C Okulunda Yer Alan Gruplara İlişkin Bulgular	96
Tablo 4.1. İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular	216
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri	217
Tablo 4.3. İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu	217
Tablo 4.4. Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular	218
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri	219
Tablo 4.6. Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu	219
Tablo 4.7. Önem Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular ...	220
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri	221
Tablo 4.9. Önem Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu	221
Tablo 4.10. Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular	222
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri	223
Tablo 4.12. Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu ..	223
Tablo 4.13. İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular	225
Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri	225
Tablo 4.15. İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu	226
Tablo 4.16. Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular	227
Tablo 4.17. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri	227
Tablo 4.18. Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu	228
Tablo 4.19. Önem Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular ...	229
Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri	230

Tablo 4.21. Önem Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu	230
Tablo 4.22. Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular	231
Tablo 4.23. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri	232
Tablo 4.24. Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu..	232
Tablo 4.25. İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular	234
Tablo 4.26. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri	234
Tablo 4.27. İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu.....	235
Tablo 4.28. Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular	236
Tablo 4.29. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri	237
Tablo 4.30. Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu	237
Tablo 4.31. Önem Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular ...	238
Tablo 4.32. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri	239
Tablo 4.33. Önem Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu	239
Tablo 4.34. Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular	240
Tablo 4.35. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri	241
Tablo 4.36. Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu..	241
Tablo 4.37. Okulların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	243
Tablo 4.38. A Okuluna İlişkin Bulgular	244
Tablo 4.39. B Okuluna İlişkin Bulgular	245
Tablo 4.40. C Okuluna İlişkin Bulgular	245
Tablo 4.41. Okulların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	246
Tablo 4.42. Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersinde Etkileşimli Akıllı Tahta Uygulamalarının Etkililiğine ilişkin Görüşleri	248
Tablo 4.43. Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersinde Etkileşimli Akıllı Tahta Uygulamalarında Kullanılan Materyaldeki Etkinliklere Yönelik Beğenme Durumları	248
Tablo 4.44. Deney Grubu Öğrencilerinin Etkileşimli Akıllı Tahta Uygulamalarında Kullanılan Materyalde Düzenlenmesini veya Geliştirilmesini İstedikleri Yerler.....	249

Tablo 4.45. Deney Grubu Öğrencilerinin Etkileşimli Akıllı Tahta Uygulamalarının Türk Edebiyatı Dersinin Diğer Konularında da Kullanılıp Kullanılamayacağına İlişkin Görüşleri.....	250
Tablo 4.46. Deney Grubu Öğrencilerinin Etkileşimli Akıllı Tahta Materyallerinin Kullanılabilirliğinin Kolaylık veya Zorluğuna İlişkin Görüşleri	251



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Eğitim ve teknoloji ilişkisi	10
Şekil 2.2. Bilgiyi İşleme Süreci.....	30
Şekil 2.3. Çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel modeli	31
Şekil 2.4. İki kanal varsayımı (işitsel/sözel kanal).....	33
Şekil 2.5. İki kanal varsayımı (görsel/resimsel kanal)	33
Şekil 2.6. Çoklu ortam projesi hazırlama aşamaları	39



RESİMLER DİZİNİ

Resim 3.1. Yazılım Klasörü	104
Resim 3.2. Yazılım çalıştırılması	104
Resim 3.3. Yazılımın ana sayfası	105
Resim 3.4. Millî Edebiyat Dönemi'nin Oluşumu	106
Resim 3.5. Millî Edebiyat Dönemi'nin Oluşumu Hazırlık Çalışması 1	106
Resim 3.6. Millî Edebiyat Dönemi'nin Oluşumu Hazırlık Çalışması 2	107
Resim 3.7. Hazırlık Çalışması 2 Batıcılık Örneği.....	107
Resim 3.8. Hazırlık Çalışması 3 Eşleştirme.....	108
Resim 3.9. Hazırlık Çalışması 3 Eşleştirme Örneği.....	108
Resim 3.10. Hazırlık Çalışması 4 ve Örnek Uygulama	109
Resim 3.11. Hazırlık Çalışması 5 ve Örnek Uygulama	109
Resim 3.12. Dönemin Oluşumu ile İlgili Video 1	110
Resim 3.13. Dönemin Oluşumu ile İlgili Video 1 Açıklama.....	110
Resim 3.14. Dönemin Oluşumu ile İlgili Video (Drama) 2.....	111
Resim 3.15. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 1.....	111
Resim 3.16. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 1 Uygulama Örneği.....	112
Resim 3.17. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 1 Uygulama Örneği.....	112
Resim 3.18. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 2.....	113
Resim 3.19. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 2 Uygulama Örneği.....	113
Resim 3.20. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 2 Uygulama Örneği.....	114
Resim 3.21. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 3.....	114
Resim 3.22. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 3 Uygulama Örneği.....	115
Resim 3.23. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 3 Uygulama Örneği.....	115
Resim 3.24. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 1	116
Resim 3.25. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 2	116
Resim 3.26. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 3	117
Resim 3.27. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 3 Uygulama	117
Resim 3.28. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 4	118
Resim 3.29. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 5	118
Resim 3.30. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 6	119

Resim 3.31. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 7	119
Resim 3.32. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 8	120
Resim 3.33. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 8 Uygulama	120
Resim 3.34. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 9 Video Tekrar	121
Resim 3.35. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10	121
Resim 3.36. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 1	122
Resim 3.37. Yanlış Seçenek Dönütü.....	122
Resim 3.38. Doğru Seçenek Dönütü	123
Resim 3.39. Çözüm Penceresi.....	123
Resim 3.40. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 2	124
Resim 3.41. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 2 Çözüm.....	124
Resim 3.42. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 3	125
Resim 3.43. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 3 Çözüm.....	125
Resim 3.44. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 4	126
Resim 3.45. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 4 Çözüm.....	126
Resim 3.46. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 5	127
Resim 3.47. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 5 Çözüm.....	127
Resim 3.48. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	128
Resim 3.49. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçılarından Ömer Seyfettin Örneği	128
Resim 3.50. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçılarından Ömer Seyfettin Örneği	129
Resim 3.51. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 1	129
Resim 3.52. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 1 Örnek Uygulama.....	130

Resim 3.53. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 2	130
Resim 3.54. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 3	131
Resim 3.55. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 4	131
Resim 3.56. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 5	132
Resim 3.57. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 6	132
Resim 3.58. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7	133
Resim 3.59. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 1	133
Resim 3.60. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 1 Çözüm	134
Resim 3.61. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 2.....	134
Resim 3.63. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 2 Çözüm	135
Resim 3.64. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 3.....	135
Resim 3.65. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 4.....	136
Resim 3.66. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 5.....	136
Resim 3.67. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler.....	137
Resim 3.68. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Hazırlık Çalışması 1.....	137
Resim 3.69. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Hazırlık Çalışması 2.....	138
Resim 3.70. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Hazırlık Çalışması 2'nin Devamı	138
Resim 3.71. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Hazırlık Çalışması 2 Uygulama	139
Resim 3.72. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Hazırlık Çalışması 3.....	139
Resim 3.73. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Video	140
Resim 3.74. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 1	140
Resim 3.75. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 1 Uygulama Örneği.....	141
Resim 3.76. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 1 Uygulama Örneği.....	142
Resim 3.77. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 2	142
Resim 3.78. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 2 Uygulama Örneği.....	143
Resim 3.79. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 2 Uygulama Örneği.....	143

Resim 3.80. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili İnceleme	144
Resim 3.81. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili İnceleme Örneği	144
Resim 3.82. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 3	145
Resim 3.83. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 3 Uygulama Örneği.....	145
Resim 3.84. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 3 Uygulama Örneği.....	146
Resim 3.85. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 1.....	146
Resim 3.86. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 2.....	147
Resim 3.87. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 2 Uygulama	147
Resim 3.88. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 3.....	148
Resim 3.89. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 3 Uygulama	148
Resim 3.90. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 4.....	149
Resim 3.91. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 4 Uygulama	149
Resim 3.92. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 5.....	150
Resim 3.93. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 6.....	150
Resim 3.94. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 7.....	151
Resim 3.95. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 7 Uygulama	151
Resim 3.96. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8.....	152
Resim 3.97. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8 Soru 1	152
Resim 3.98. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8 Soru 1 Çözüm.....	153
Resim 3.99. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8 Soru 2	153
Resim 3.100. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8 Soru 3	154
Resim 3.101. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8 Soru 4	154
Resim 3.102. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8 Soru 5	155
Resim 3.103. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler.....	155
Resim 3.104. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 1	156
Resim 3.105. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 2.....	156
Resim 3.106. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 2 Uygulama	157
Resim 3.107. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 3.....	157

Resim 3.108. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 3	
Uygulama	158
Resim 3.109. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 4.....	158
Resim 3.110. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 4	
Uygulama	159
Resim 3.111. Sade Dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılmış Şiir	159
Resim 3.112. Sade Dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılmış Şiir ile İlgili Video.....	160
Resim 3.113. Sade Dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılmış Şiirin Genel Özellikleri	160
Resim 3.114. Örnek Şiir 1	161
Resim 3.115. Altın Destan Şiirinin İncelenmesi.....	161
Resim 3.116. Altın Destan Şiirinin İncelenmesi Uygulama	162
Resim 3.117. Örnek Şiir 2.....	162
Resim 3.118. Bırak Beni Haykırayım Şiirinin İncelenmesi.....	163
Resim 3.119. Bırak Beni Haykırayım Şiirinin İncelenmesi Uygulama.....	163
Resim 3.120. Saf (Öz) Şiir	164
Resim 3.121. Saf (Öz) Şiir ile İlgili Video	164
Resim 3.122. Saf (Öz) Şiirin Genel Özellikleri	165
Resim 3.123. Örnek Şiir 1	165
Resim 3.124. Açık Deniz Şiirinin İncelenmesi.....	166
Resim 3.125. Açık Deniz Şiirinin İncelenmesi Uygulama	166
Resim 3.126. Örnek Şiir 2.....	167
Resim 3.127. Bir Günün Sonunda Arzu Şiirinin İncelenmesi	167
Resim 3.128. Bir Günün Sonunda Arzu Şiirinin İncelenmesi Uygulama.....	168
Resim 3.129. Halkın Yaşayış Tarzını ve Değerlerini Anlatan Manzumeler.....	168
Resim 3.130. Halkın Yaşayış Tarzını ve Değerlerini Anlatan Manzumeler ile İlgili	
Video	169
Resim 3.131. Halkın Yaşayış Tarzını ve Değerlerini Anlatan Manzumelerin Genel	
Özellikleri.....	169
Resim 3.132. Örnek Şiir 1	170
Resim 3.133. Millî Edebiyat Dönemi Şiirinin Genel Özellikleri.....	170
Resim 3.134. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 1.....	171
Resim 3.135. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 1 Uygulama	171

Resim 3.136. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 2.....	172
Resim 3.137. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 3.....	172
Resim 3.138. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 4.....	173
Resim 3.139. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 4 Uygulama	173
Resim 3.140. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5.....	174
Resim 3.141. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 1	174
Resim 3.142. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 1 Çözüm.....	175
Resim 3.143. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 2	175
Resim 3.144. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 2 Çözüm.....	176
Resim 3.145. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 3	176
Resim 3.146. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 3 Çözüm.....	177
Resim 3.147. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 4	177
Resim 3.148. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 4 Çözüm.....	178
Resim 3.149. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 5	178
Resim 3.150. Coşku ve Heyacanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 5 Çözüm.....	179
Resim 3.151. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler	179
Resim 3.152. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler Hazırlık Çalışması 1	180
Resim 3.153. Anlatmaya Bağlı Metinler.....	180
Resim 3.154. Anlatmaya Bağlı Metinlerin Genel Özellikleri.....	181
Resim 3.155. Anlatmaya Bağlı Metinlerden Hikâye ile İlgili Video.....	181
Resim 3.156. Anlatmaya Bağlı Metinlerden Hikâye	182
Resim 3.157. Hikâye Örneği Forsa	182
Resim 3.158. Forsa Adlı Hikâyenin Uygulama Örneği	183
Resim 3.159. Forsa Adlı Hikâyenin İncelenmesi	184
Resim 3.160. Forsa Adlı Hikâyenin İncelenmesi Uygulama.....	184
Resim 3.161. Hikâye Örneği Hakkı Sükut.....	185
Resim 3.162. Hakkı Sükut Adlı Hikâyenin Uygulama Örneği.....	185
Resim 3.163. Hakkı Sükut Adlı Hikâyenin İncelenmesi	186
Resim 3.164. Hakkı Sükut Adlı Hikâyenin İncelenmesi Uygulama.....	186
Resim 3.165. Millî Edebiyat Dönemi'nde Roman.....	187
Resim 3.166. Anlatmaya Bağlı Metinlerden Roman	187
Resim 3.167. Roman Örneği Ateşten Gömlek.....	188

Resim 3.168. Ateşten Gömlek Adlı Romanın Uygulama Örneği.....	188
Resim 3.169. Ateşten Gömlek Adlı Romanın İncelenmesi	189
Resim 3.170. Ateşten Gömlek Adlı Romanın İncelenmesi Uygulama.....	189
Resim 3.171. Anlatmaya Bağlı Eser Örnekleri 1	190
Resim 3.172. Anlatmaya Bağlı Eser Örnekleri Uygulama Örneği	190
Resim 3.173. Anlatmaya Bağlı Eser Örnekleri 2	191
Resim 3.174. Anlatmaya Bağlı Eser Örnekleri 3	191
Resim 3.175. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 1.....	192
Resim 3.176. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 1 Uygulama	192
Resim 3.177. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 2.....	193
Resim 3.178. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 3.....	193
Resim 3.179. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 4.....	194
Resim 3.180. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 4 Uygulama	194
Resim 3.181. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 5.....	195
Resim 3.182. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 5 Uygulama	195
Resim 3.183. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 6.....	196
Resim 3.184. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 6 Uygulama	196
Resim 3.185. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 7.....	197
Resim 3.186. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 7 Uygulama	197
Resim 3.187. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 8.....	198
Resim 3.188. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 8 Uygulama	198
Resim 3.189. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 9.....	199
Resim 3.190. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 9 Uygulama	199
Resim 3.191. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 10.....	200
Resim 3.192. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 10 Uygulama	200
Resim 3.193. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 11.....	201
Resim 3.194. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 11 Uygulama	201
Resim 3.195. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 12.....	202
Resim 3.196. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 12 Uygulama	202
Resim 3.197. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 13.....	203
Resim 3.198. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 13 Uygulama	203
Resim 3.199. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14.....	204

Resim 3.200. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14 Soru 1	204
Resim 3.201. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14 Soru 1 Çözüm.....	205
Resim 3.202. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14 Soru 2	205
Resim 3.203. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14 Soru 3	206
Resim 3.204. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14 Soru 4	206
Resim 3.205. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14 Soru 5	207
Resim 3.206. Millî Edebiyat Döneminin Genel Özellikleri.....	207
Resim 3.207. Millî Edebiyat Şiirinin Genel Özellikleri.....	208
Resim 3.208. Millî Edebiyat Dönemi Romanlarının Genel Özellikleri.....	208
Resim 3.209. Millî Edebiyat Dönemi Hikâyelerinin Genel Özellikleri.....	209
Resim 3.210. Genel Tarama Testi.....	209
Resim 3.211. Genel Tarama Testi Soru 1	210
Resim 3.212. Genel Tarama Testi Soru 2	210
Resim 3.213. Genel Tarama Testi Soru 3	211
Resim 3.214. Genel Tarama Testi Soru 4	211
Resim 3.215. Genel Tarama Testi Soru 5	212
Resim 3.216. Genel Tarama Testi Soru 6	212
Resim 3.217. Genel Tarama Testi Soru 7	213
Resim 3.218. Genel Tarama Testi Soru 8	213
Resim 3.219. Genel Tarama Testi Soru 9	214
Resim 3.220. Genel Tarama Testi Soru 10	214
Resim 3.221. Sonuç Tablosu.....	215

KISALTMALAR DİZİNİ

ANCOVA	: Kovaryans analizi
<i>Akt.</i>	: Aktaran
AR-GE	: Araştırma – Geliştirme
BDE	: Bilgisayar Destekli Eğitim
BDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
<i>bk.</i>	: Bakınız
BÖTE	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
<i>çev.</i>	: Çeviren
ÇOY	: Çoklu Ortam Yazılımı
EARGED	: Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
<i>Ed.</i>	: Editör
F	: F değeri (Varyans analizleri için)
<i>haz.</i>	: Hazırlayan
KBBT	: Kimyasal Bağlar Başarı Testi
KÖSE	: Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Kişi sayısı
ÖSYM	: Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi
P	: Anlamlılık düzeyi
S	: Standart sapma
sd	: Serbestlik derecesi
t	: t değeri (t-testleri için)
TDK	: Türk Dil Kurumu
<i>vb.</i>	: ve benzeri - benzerleri
<i>vd.</i>	: ve diğeri - diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Toplumlar arasında yeni teknolojiler üretme ve ürettiklerini kullanma yarışı her geçen gün artarak devam etmektedir. Yeni teknolojiler üreten ve teknolojiyi yakından takip eden ülkelerin daha hızlı gelişip ilerledikleri, teknolojiye ve bilime ayak uyduramayan toplumların ise birçok alanda geride kaldıkları görülmektedir. Birçok ülke, toplumun geleceğinin inşa edildiği eğitim alanında diğer ülkelerin gerisinde kalmamak ve eğitim kalitelerini artırmak amacı ile yeni üretilen teknolojileri eğitim sistemleri ile bütünleştirmeye çalışmaktadır. Bu bütünleştirme sürecinde bazı teknolojiler eğitime başarılı bir şekilde uyum sağlarken, bazı teknolojilerin eğitim alanında yeteri kadar faydalı olmadığı gözlemlenmiştir (Wood ve Ashfield, 2008). Bilgi Çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasında bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişim, toplumsal yaşamın her alanında değişim ve dönüşümlere neden olmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilgiyi aramada, düzenlemede, depolamada, geliştirmede ve sorun çözmede de sıklıkla kullanılmaları toplumsal her sistemin eğitim kurumlarından teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmesini beklemektedir. Buna bağlı olarak bu değişimin en çok eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerini etkilediğini söylemek mümkündür (Kabakçı Yurdakul, 2013:3).

İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde 2004 - 2005 yıllarından itibaren eğitim politikaları ve eğitim programları yeniden düzenlenmeye ve öğrenci merkezli olacak şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Yeni programın tanıtım metninde “*Bilim ve teknoloji, eğitimin içeriğini ve öğrenme süreçlerini etkilemekte ve eğitim düşüncesi ve uygulamalarında değişimleri zorunlu kılmaktadır.*” cümlesi, ülkemizin de bilim ve teknolojideki gelişmelere ayak uydurma ve bu gelişmeleri eğitimle bütünleştirme çabası içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında teknoloji destekli eğitim faaliyetlerinin uygulanmasına ön ayaklık edeceği düşünülen bu çalışmada Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı’nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin etkilerinin araştırılması düşünülmektedir. Bu bağlamda

çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Öğretim, öğrenmelerin gerçekleşmesi için bilginin ve ortamın düzenlenmesi olarak tanımlanabilir. Ortam denilince yalnızca öğretimin yapılacağı yer değil, bilginin aktarılmasında ve (öğrenen) bireylere, çalışmalarında rehberlik edilmesinde kullanılacak yöntemler, araç-gereçler ve materyaller de kastedilmektedir (Demirel, 2012). Öğretim ortamının düzenlenmesinde önemli bir araç olarak kullanılan teknoloji ve teknoloji destekli materyaller gün geçtikçe değişiklik göstermektedir.

Teknoloji destekli eğitimin kullanılmaya bağlandığı bu zamanlarda eğitim dünyasına yeni bir teknoloji entegre edilmeye çalışılıyor. Bu teknoloji, yabancı literatürde “interactive whiteboard”, “smartboard” veya “electronic board” olarak geçerken ülkemizde ise “etkileşimli tahta”, “akıllı tahta” veya “elektronik tahta” olarak adlandırılan teknolojidir. Etkileşimli tahta, bilgisayar ve projeksiyon bağlantısı ile çalışan, dokunmaya duyarlı bir ekrandır (Shenton ve Pagett, 2007). Etkileşimli tahtaları, daha önce kullanılan bilgisayar ve projeksiyon sistemlerinden ayıran özelliği ise bu tahtanın fare ve klavye kullanılmadan dokunmaya karşı duyarlı olmasıdır, etkileşimli olma özelliği de buradan gelmektedir.

Değişen ve gelişen koşullara ayak uydurmak ve eğitim faaliyetlerini de bu doğrultuda geliştirmek için etkileşimli tahta ve teknoloji kullanımı eğitim ortamına dâhil edilmeye başlanmıştır. Çeşitli projeler ve çalışmalar vasıtasıyla pilot uygulamaları yapılan etkileşimli tahtanın, eğitim ortamında kullanımı elbette uygun içeriklerin hazırlanmasıyla daha da kullanışlı hâle gelecektir. Dersler ve öğretim programları çerçevesinde hazırlanacak içeriklerin çoklu ortam materyallerini barındıracak şekilde hazırlanması, daha fazla duyunun eğitim ortamına girmesine ve öğrenilenlerin kalıcılığının artırılmasına katkı sağlayacaktır. Tannenbaum (1988) çoklu ortamı, “Metin, ses, durağan görüntüler, hareketli görüntüler, grafik gibi bilgi kaynaklarından en az ikisini içeren, insanlar arasında aracılık eden etkileşimli bilgisayar sunumları” olarak tanımlamaktadır. Video, bilgisayar grafiği, yazılar, ses, müzik gibi birden fazla medyanın bilgisayar ortamında uyum içerisinde birleştirilerek, insanın duyu organları

tarafından tek bir medya olarak algılanmasını sağlayabilecek hâle getirilmesi olarak tanımlanan multimedya, aynı anda birden fazla duyu organımıza hitap etmesi açısından çarpıcıdır. Gerçekten de bir olayı duyarsak fikrimiz olur, görürsek anlarız, ama hem duyar hem de görürsek daha iyi kavrarız.” (Kul, 1995:5)

Bilimsel ve teknolojik alandaki son gelişmeler karşısında eğitim ve toplum arasındaki karşılıklı ilişkiler de büyük ölçüde etkilenmektedir. Dünya öylesine hızla değişmektedir ki gerek eğitimin gerekse sosyal düzenin aynı tempo ile bu değişmelere uydurulması gerekmektedir. Birey bu değişen ortam içinde yeni uyum yöntemleri, tutumlar, yetiştirme ve çalışma biçimleri geliştirmek zorunda kalmaktadır. Toplum böyle bir hızlı değişim ve oluşum içinde sosyal, ekonomik ve beşeri kurumlarıyla kendini yeni koşullara uydururken eğitim sisteminin de kendisini yenilemesi gerekmektedir (Alkan, 2011). Konuyla ilgili olarak Roblyer ve Edwards (2015), eğitimde teknolojiyi kullanmaları ve teknolojiden yararlanmaları için öğretmenlere beş neden sunmuştur. Bunlar;

- Motivasyonun artırılması,
- Eğitici yönün gelişmesi,
- Öğretme işleminin verimliliği,
- Bilgi çağının gerekliliği,
- Yeni öğretim tekniklerinin desteklenmesi gibi nedenlerle eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde teknoloji kullanımının gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Okulun bir eğitim organizasyonu olduğunu, organları arasındaki etkileşimli çalışma ve kişiler arası iletişimin önemli rol oynadığını, okul ve sınıf içinde oluşan, hatta çevreye taşan öğrenme olayının karmaşık bir olay olduğunu, öğrenmenin çeşitli yollarının olduğunu, öğrenme kuramlarıyla ortaya konulduğunu ve öğretim işini yapan kişilerin iyi iletişim kurmaları gerektiği ile öğretimdeki farkların da öğrenci ile kurulan iletişimden kaynaklandığını vurgulayan Baytekin (2011), eğitim ortamındaki iletişim sürecinde ve bilginin aktarılmasında farklı yolların uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bahsi geçen değişik iletişim ve öğretim ortamı araçlarından biri de teknolojidir. Gerek materyaller ve gerekse değişik araçlarla teknolojinin eğitim ortamına girmesinin

kaçınılmaz olduğu günümüzde, öğretim ortamının öğrenci için daha etkin şekilde getirilmesi amacıyla öğretim materyallerinden faydalanılmasının (Somyürek, 2013) öğrenme sürecini kolaylaştırma, zenginleştirme, verimini artırma ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirme noktalarında önemli olduğu görülmektedir. Öğretim tasarımının öneminin eğitim ortamlarının düzenlenmesinde önemlidir. Öğretim tasarımı (Demircioğlu, 2014:10) ise en kısa tanımlamayla öğretim etkinliklerinin planlanması sürecidir. Öğretim tasarımı (Ocak, 2011), öğretim yöntemlerinin anlaşılması, geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgilenir. Genel anlamda öğretmenler ve eğitimciler tarafından bir profesyonel aktivite olarak yapılan öğretim tasarımı, belirlenmiş bir öğrenci grubu ve belirlenmiş bir öğrenme alanı için öğrenci bilgi ve becerilerinde istenilen değişiklikleri oluşturmak için gerekli olan en iyi öğretim yönteminin ve materyalinin hangisi olacağına karar verme süreci olarak tanımlanır.

İyi tasarlanmış materyaller; eğitim sürecini zenginleştirir, bilginin algılanmasında somutluk sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırır, unutmayı azaltır, öğrenciyi güdüler, öğrencinin dikkatini toplar, öğrenme isteğini kamçılar, hedef davranışlara yaparak yaşayarak ulaşmayı sağlar, düşüncenin kavramlaştırılmasına katkıda bulunur, öğrenimin çevresini doğallaştırır (Özyürek, 1983). Hazırlanacak öğretim materyallerinin ve öğretim yazılımlarının etkili olması için şu özelliklere sahip olması gerekmektedir (Sahin ve Yıldırım, 1999: 67-69):

- Dersin hedeflerine uygun olmalıdır.
- Öğrencilerin özellikleriyle uyumlu olmalı; hazır bulunuşlukları, sosyoekonomik düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Öğrenci katılımını ve etkileşimi artırıcı olmalıdır.
- Öğrenciyi güdüleyebilmeli ve bunu ders boyunca devam ettirebilmelidir.
- Öğrencilere dönüt sağlayabilmelidir.
- Öğretim ortamına uygun ve öğretmeni destekleyici olmalıdır.
- Öğrenci ilgisini çekebilecek tasarım ilkelerine uygun olmalıdır.

Tasarlanacak materyallerin barındırması gereken özellikler göz önünde bulundurularak, diğer derslerde de arzu edildiği gibi ortaöğretim Türk edebiyatı dersine ait içeriklerin de daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde görselleştirilmesinin, konular arasında hem bir köprü hem de derinlik sağlanarak etkileşimli (interaktif)

uygulamalarla derslerin işlenmesinin, öğrencilerin başarılarını ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çoklu zekâ kuramı bağlamında zenginleştirilmiş etkinliklerle gerçekleştirilen interaktif uygulamalar, tüm öğrenci seviyelerini dikkate alarak öğrencilerin derse karşı ilgilerini azami derecede canlı tutabilecektir. İlgili literatürde etkileşimli çoklu ortam materyallerinin ve bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarılarını artırdığını, tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini (Kaya, 2013; Yıldız, 2009; Akbaba, 2009; Taşdelen, 2011; Yekta, 2004; Gülbenk, 2008; Sarıkaya, 2006; Zobar, 2010; İnce Yakar, 2011; Güney, 2007; Bağcı, 2013; Çetin, 2010; Yünkül, 2014; Aslan, 2006; Börü, 2008; Namlu, 1996; Yoldaş, 2002; Görpeli, 2003; Atasoy, 2004; Çubuk, 2004; Arslan, 2006; Kibar, 2006; Orhan, 2007; Kapucu, 2008; Özel, 2008; Özbaş, 2009; Durukan, 2011; Sevim, 2013) ortaya koyan pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Birçok yönüyle öğrencinin dikkatini ders boyunca canlı tuttuğu gözlenen etkileşimli çoklu ortam materyalleri ve bilgisayar destekli eğitimin, klasik eğitim anlayışının ötesinde öğrenciyi pasif durumdan katılımcı ve yönlendirici konuma getirdiği çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur.

Kullanıcı kontrollü bir platform olması sebebiyle de öğrenciye kendi hızında öğrenme olanağı sağlamaktadır. Fakat bu tür çalışmaların ve etkinliklerin Türk dili ve edebiyatı alanında uygulandığına rastlanılmamıştır. İlgili literatürün taranması ve incelenmesi sonucunda etkileşimli çoklu ortam materyallerini barındıran bir Türk edebiyatı dersi öğretim materyalinin hazırlanarak 11. sınıf öğrencilerine uygulanmasının, öğrencilerin başarılarına ve Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarına olan etkilerinin incelenmesi açısından önemli görülmüştür. Araştırmanın problem cümlesini *“Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı’nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin, 11. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi anlamlı düzeyde farklılaşıyor mu?”* sorusu oluşturmaktadır. Ayrıca bu problem cümlesi bağlamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı’nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı etkisi var mıdır?

2. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin öğrencilerin Türk edebiyatı dersi akademik başarılarına etkisi var mıdır?

3. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretimi hususunda deney gruplarında yer alan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleri ile öğretiminin ortaöğretim öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini incelemektir. Toplumların gelişmişlik düzeyleri, genellikle, ürettikleri bilim ve teknoloji ile ölçülmektedir. Toplumun, gelişmiş bir teknolojiye sahip olması ise ancak eğitim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesiyle sağlanabilmektedir (Karasar, 2004). Geleneksel sınıf ortamında öğrenci merkezli öğretim faaliyeti gerçekleştirmek, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak, farklı zekâ alanlarına dikkat etmek, aktif hâle getirmek, öğrenmelerini ve kazanımlarını yaşamla ilişkilendirmek, öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayabilecekleri becerilerle donatmak ve çağın gerektirdiği teknolojik donanıma sahip bireyler hâline getirmek oldukça zordur (Bülbül, Batmaz, Şahin, Küçükali, Balta ve Balta, 2006).

Yeni ve modern eğitim anlayışında ise öğrenci etkin, öğretmen ise rehber konumundadır. Öğretmen konu, yöntem, araç-gereç gibi öğrenme ve öğretme sürecinin öğelerini, öğrencinin hazır bulunuşluk ve gelişim özelliklerini dikkate alarak düzenlemektedir (Ercan, 2002; Şengül, 2005). Teknoloji, bilgisayar ve akıllı tahta ortamında gerçekleştirilen interaktif uygulamalar, ders içeriğinin öğrencilere teknoloji destekli materyaller ve bilgisayarlar aracılığı ile sunulması işlemidir (Tanrıyeri, 2007). İnteraktif uygulamaların öğretim sürecinde seçenek olarak değil; sistemi tamamlayıcı ve güçlendirici bir öge olarak kullanılması gerekir (Karalar ve Sarı, 2007).

Yapılan araştırmalara göre “insanlar, gördüklerinin % 10’nunu, duyduklarının % 20’sini, gördükleri ve duyduklarının % 50’sini, görüp duyup yaptıklarının % 80’nini akılda tutuyorlar.”(Kul,1995:16) Bu bilgiler ışığında etkileşimli çoklu ortam; öğrencinin

görerek, duyarak aynı zamanda yaparak uygulayarak öğrenmesini sağlamaktadır. Ayrıca çoklu ortam platformu, her bireyi kendi bireysel özellikleri içerisinde değerlendirmeyi amaçlayan modern eğitim anlayışı içerisinde öğrencilerin, bireysel farklılıklarına ve yeteneklerine göre aktif öğrenme sürecinin ayarlanabilmesine de olanak sağlamaktadır.

Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik çalışmaların hız kazanmasıyla birlikte Türk edebiyatı dersinde yapılacak teknoloji destekli uygulamaların da eğitimin ve öğretimin etkililiğini olumlu yönde artıracığı düşünülmektedir. Öğretim programı ve ders içerikleri doğrultusunda hazırlanacak teknoloji destekli eğitim materyallerine diğer derslerde olduğu gibi Türk edebiyatı dersinde de ihtiyaç olduğu gözlenmiştir. Teknolojinin hayatımızın her alanında kullanımı gibi en önemli alanlardan biri olan eğitim alanında da kullanılması ve derslere uygun etkileşimli içeriklerin hazırlanması etkili eğitim ve öğretim ortamlarının oluşturulmasında oldukça faydalı olacaktır. Çalışma; eğitimde teknoloji entegrasyonu, özellikle Türk edebiyatı öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli çoklu ortam içeriklerinin hazırlanması ve bu içeriklerin uygulanarak etkililiğinin test edilmesi açısından önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada;

- Üzerinde uygulamalar yapılan çalışma grubunun ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerini temsil ettiği,
- Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik başarı ve tutumları üzerinde eğitim faaliyetinde kullanılan etkileşimli çoklu ortam materyali haricinde herhangi bir faktörün etki etmediği,
- Kullanılan veri toplama araçları ile öğrencilerin kişisel bilgileri, derse yönelik tutumları, başarıları ve görüşleri ile ilgili verilerin yeterince toplanabildiği,
- Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin veri toplama araçlarına doğru, tarafsız ve ciddiyetle cevap verdikleri,
- 11. sınıf Türk edebiyatı dersinde uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin Türk edebiyatı öğretim programının amaç ve kazanımlarına uygun olarak hazırlandığı varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada;

- Türk edebiyatı öğretim programının öğrenme ve kazanım alanı Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı olarak sınırlandırılmıştır.
- Türk edebiyatı öğretim programında Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı öğretiminin 11. Sınıfta yer almasından dolayı çalışma grubu 11. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarında yer alan (deney grupları toplamı 71, kontrol grupları toplamı 58) öğrenciler ile araştırma sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, uygulamanın sürdüğü üç aylık süre ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, etkileşimli çoklu ortam materyalleri ile yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin; öğrencilerin derse karşı tutumlarına, başarılarına etkisi ve materyal hakkındaki görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Teknoloji: Bilimin üretim, hizmet, ulaşım vb. alanlardaki sorunlara uygulanmasıdır (Alkan, 1987).

Bilgisayar destekli eğitim: Bilgisayardan yararlanılarak gerçekleştirilen öğretme-öğrenme ve okul yönetimi ile ilgili bütün etkinlikler (Demirel, 2009).

Eğitim teknolojisi: Eğitimin yürütülmesine ilişkin süreçlerle ilgili olup davranışları saptama, eğitim durumlarını belirleme ve yaşantıları kazandırma etkinlikleriyle ilgili olarak ortam düzenleme ya da çevreyi ayarlama etkinliklerini kapsamaktadır (Alkan, 1997).

Öğretim teknolojisi: Öğretimin, eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknoloji ile ilgili bir terimdir (Yalın, 2014).

Akılı tahta: Etkileşimli tahta, bilgisayar ve projeksiyon bağlantısı ile çalışan, dokunmaya duyarlı bir ekrandır (Shenton ve Pagett, 2007).

Çoklu ortam: Bir materyalin resim ve metinle desteklenerek birden çok medya unsurunun kullanımıyla sunulmasıdır (Mayer, 2001).

Öğrenci merkezli öğretim: Öğretim sürecinde, öğrenme sorumluluğunun öğrenciye yüklendiği, öğrencinin pasif bir alıcı olmaktan çıkarak bilgiyi yapılandırdığı, araştırma veya proje yaparak öğrendiği öğretim şekli (Cevizci, 2010).

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi için planlanan, kasıtlı ve sistematik eğitim (Demirel, 2005).

Yöntem: Hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yol (Demirel, 2005).

Teknik: Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi (Demirel, 2005).

Tutum: Genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder (İnceoğlu, 2010).

Yapılandırmacılık: Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel'in "öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir." şeklinde ifade edilen düşüncesine dayanan ve temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramıdır (Hand & Treagust, 1991; Turgut, 1997; Appleton, 1997: 15).

Geleneksel yöntem: Öğretmen merkezli eğitim süreci ve öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma faaliyetlerini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntem (Demirel, 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

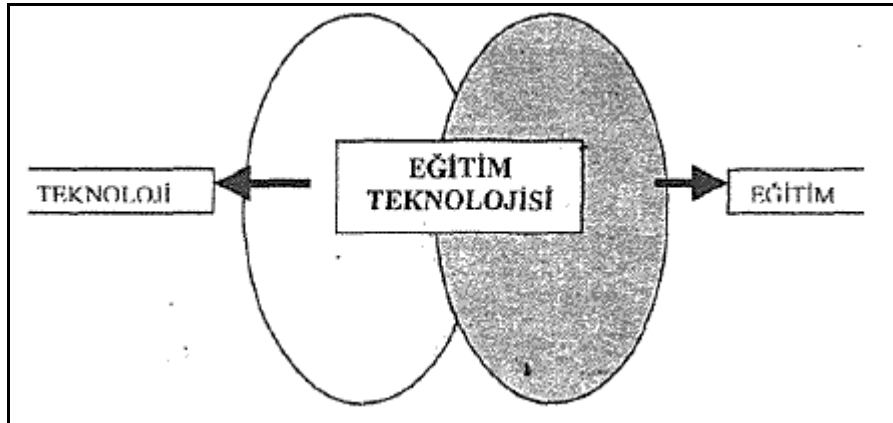
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilerek ilgili literatürde interaktif çoklu ortam ile ilgili yapılmış yerli ve yabancı çalışmalara ve bu çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. Konuyla İlgili Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Eğitim Teknolojisi

Eğitim teknolojisini kavramsal düzeyde ele aldığımızda kavramı oluşturan “eğitim” ve “teknoloji” kavramlarına açıklık getirmeliyiz (Uşun, 2013). Eğitim, genel anlamda istendik davranış oluşturma ya da değiştirme süreci (Senemoğlu, 2004: 86) ve bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Sönmez, 2009: 11) olarak tanımlanmaktadır. Teknoloji sözcüğü incelendiğinde (Uşun, 2013), kapsamı içerisinde makineler, işlemler, yöntemler, süreçler, sistemler, yönetim ve kontrol mekanizmaları gibi çeşitli öğelerin dâhil olduğu sistemler bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 2.1. Eğitim ve teknoloji ilişkisi (Uşun, 2006)

O hâlde teknolojiyi bahsi geçen öğelerin belirli bir düzen içerisinde bir araya getirilmesiyle oluşan ve bilim ile uygulama arasında köprü görevi yapan bir disiplin olarak tanımlayabiliriz (Alkan, 1997). Eğitim teknolojisinin kuramsal esaslar, hedef, öğrenci, insan gücü yöntem-teknik, ortam, öğrenme durumları ve değerlendirme olmak üzere sekiz ögesi bulunmaktadır (Uşun, 2013:2). Buna göre, eğitim ile teknolojiyi bütünleştirerek eğitimin her aşamasında eğitim teknolojisinden faydalanılabileceğini söyleyebiliriz.

Eğitim teknolojisi kavramına dair tanımlamalar yapan araştırmacılar ve tanımları şöyledir (Uşun, 2013:2):

"Eğitim teknolojisi, davranış bilimlerinin iletişim ve öğrenme ile ilgili verilerine dayalı olarak eğitim ile ilgili ulaşılabilir insan gücü ve insan gücü dışı kaynakları, uygun yöntem ve tekniklerle akılcıca ve ustaca kullanıp, sonuçları değerlendirerek bireyleri eğitimin özel amaçlarına ulaştırma yollarını inceleyen bilim dalıdır" (Çilenti, 1988: 29).

"Eğitim teknolojisi, değişik bilimlerin verilerini özel hedef ve yöntem, araç ve gereç, ölçme ve değerlendirme gibi eğitimin geniş alanlarında uygulamaya koyan, uygun maddi ve manevi ortamlarda insan gücünün en iyi şekilde kullanılmasını, eğitim sorunlarının çözümlenmesini, kalitenin yükseltilmesini ve verimliliğin arttırılmasını sağlayan bir sistemler bütünüdür" (Rıza, 1997: 28).

"Eğitim teknolojisi adı altında yaratılan sistemin içinde olan ders araçları; öğretmeni destekleyen araçlar ve öğrenmeyi gerçekleştiren araçlar görevini gerçekleştirir." (Okan, 1983: 10).

"Eğitim teknolojisi alanı içinde yer alan öğretim sistemleri kavramı performans teknolojisi alanında, performans sistemleri olarak anılmaya başlanmış ve eğitim teknolojisinin öğretim sistemlerinin tasarlanması, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve uygulanması işlevleri performans teknolojisi kapsamında performans sistemlerinin geliştirilmesi ve bu sistemlerin uygulanmaya konması sırasında performans sonuçları ile ilgili geriye bildirim formuna dönüşmüştür." (Tandoğan, 1993: 17).

"Eğitim teknolojisi öğrenme sürecinde her öğrencinin bireysel nitelikleri göz önünde bulundurularak öğretmenin doğrudan karışmasına gerek kalmadan, öğrencinin kendi kendine öğrenmesine olanak veren bir öğrenme sürecidir." (Hızal, 1984: 262).

"Eğitim teknolojisi, eğitim kuramları ve öğretim programlarının en etkili ve olumlu bir biçimde uygulama olanağı bulabilmesi için derslik, deney odası ve işliklerin donatımı, düzenlenmesi, öğrenme çevre-sinin iletişim bakımından etkili duruma getirilmesi gibi konular ve bu konulara ilişkin soranlar ile uğraşan eğitim alanıdır." (Oğuzkan, 1983: 48).

"Eğitim teknolojisi iletişim araçlarının (radyo ve televizyon gibi) eğitimin etkinliğini arttırmak için kullanılması anlamında olmayıp eğitim teknolojisi çalışmalarındaki temel ağırlık öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği üzerindedir." (Fidan, 1985: 175).

"Okullarda öğrencilere belirlenen niteliklerin (hedeflerin) eğitim yolu ile kazandırılmalarında eğitim teknolojisinin işlevi, tam öğrenmeyi (belirlenen niteliklerin tümünü) gerçekleştirmek ve eğitim sürecindeki öğrencilerin tümüne istenilen nitelikleri kazandırmaktır" (Özbilgin, 1991: 156).

"Eğitim teknolojisinin katkısı uzmanlarca en münasip biçimde planlanmalı ve gerekli araç gereçler sağlanıp öğretmenlerin istifadesine sunulmalıdır." (Ertürk, 1997: 104).

"Geniş kapsamlı ve çağdaş eğitim teknolojisi anlayışı öğrenme öğretme etkinliklerinin sistem yaklaşımına göre düzenlenmesini, uygulanmasını ve geliştirilmesini esas almaktadır." (Büyükkaragöz ve Çivi, 1995: 152).

"Eğitim teknolojisi, bir eğitim programının eğitim durumu ögesi içerisinde yer almakta olup eğitim ortamında istendik davranışı öğrenciye kazandırmak için gerekli araç gereçlerin tümü ve bunların eğitim ortamında kullanımı olarak ele alınabilir." (Sönmez, 1994).

"Eğitimde etkinliğin ve verimliliğin artması, sadece okula çok sayıda araç girmesiyle bağımlı değildir. Bu bir eğitim teknolojisi işidir." (Doğdu ve Arslan, 1993: 16).

"Eğitim teknolojisi, öğrenme ve iletişim alanlarındaki araştırma ve kavramlara dayalı sistemli bir planlamaya uyarak, erişilebilen insan gücü ve insan gücü dışı kaynakları belli yöntem ve tekniklerle akılcıca ve ustaca kullanma ve varılan sonuçları

değerlendirme yolu ile eğitimin özel hedeflerine ulaşma sürecidir." (Eğitim Teknolojisi Ders notları, 1994: 9)

"Eğitim teknolojisi, maksatlı ve planlı bir öğretimi meydana getirecek olan öğeleri, en verimli ve etkili olarak hizmete vermeyi öngörür. Bilim ve uygulama arasındaki bağı kuvvetlendirir. Araç, yöntem, personel ve ortam düzenleme işini gösterir. Bunları sistematize edip bir metodolojiyi oluşturur." (Doğdu ve Arslan, 1993: 7).

"Eğitim teknolojisi eğitim felsefelerince belirlenen eğitim hedefleri ve değerlerine erişebilmek için gerekli yol ve yöntemlerle ilgilenen bir disiplindir." (Alkan, 1997: 22).

"Eğitim teknolojisi, eğitimin yürütülmesine ilişkin süreçlerle ilgili olup, davranışları saptama, eğitim durumlarını belirleme ve yaşantıları kazandırma etkinlikleriyle ilgili olarak ortam düzenleme ya da çevreyi ayarlama etkinliklerini kapsamaktadır." (Alkan, 1997: 22).

"Daha etkili bir öğretim ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için insanî ve insanî olmayan kaynaklar arasındaki ilişkileri güçlendirmek amacıyla insan öğrenmesi ve iletişimle ilgili araştırmalara dayanan, özel hedefler şeklinde tüm öğrenme ve öğretim süreçlerinin tasarım, uygulama ve değerlendirmesinde kullanılan sistemli bir yöntemdir." (Rıza, 1997: 27-28).

"Eğitim teknolojisi öğrenme ile ilgili sorunların analiz ve çözümünde insanları, yöntemleri, düşünceleri, araç-gereçleri ve organizasyonu içeren karmaşık ve tümleşik bir süreçtir." (Ergin, 1995: 6).

"Çağımız eğitiminde sayı ve kalite yönünden problemlerin çözümünü öğretim programları ve onun uygulamada rehberi olan planların işlevlerini yerine getirebilmelerim gerçekleştirebilmek için gereksinim duyulan teknoloji, eğitim teknolojisi." (Meral, 1991: 357).

Eğitim teknolojisi bir disiplin olarak öğrenme ve öğretme ortamlarının tasarlanmasında ve uygulanmasında bazı bilim dallarının kuramları ve uygulama biçimleriyle birlikte kullanılmalıdır. Bu birlikte kullanım aşamasında bilim ve eğitim teknolojisi aynı anda devreye girer (İşman, 2011: 69). Eğitim teknolojisi ile ilgili

yapılan tanımları değerlendirdiğimizde; eğitimin hedeflerine ulaşmasında etkili bir araç, sistemlerin bir arda kullanıldığı vasıta, eğitim öğretim sürecinde verimi artıran ve eğitimin işlevlerini yerine getiren bir sistemler bütünü, ayrıca günümüzün teknoloji imkânlarının eğitim ile bütünleştirilmesini sağlayan bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.2. Eğitim teknolojisinin faydaları

Eğitimde teknolojinin bir araç olarak kullanılması birçok faydayı da beraberinde getirecektir. Bu faydalar alanda çalışmalar yağan eğitimciler tarafından çok yönlü olarak ortaya koyulmuştur. Rıza (1997: 67-79) eğitim teknolojisinin yaralarını dolaylı ve dolaysız olarak ikiye ayırmaktadır. Dolaylı yararları şunlardır:

1. Yaratıcılığa sevk eder.
2. Öğretmenin rolünü genişletir.
3. Fırsat eşitliği yaratır.
4. Motivasyon yaratır.
5. Eğitimi bireyselleştirir.
6. Serbest eğitimi sağlar.
7. Birinci kaynaktan bilgiyi sağlar.
8. Kopya edilebilen bir sistem oluşturur.

Dolaysız yaraları ise:

1. Öğrenmeyi kolaylaştırır.
2. Aktif öğrenmeyi sağlar.
3. Somut öğrenmeyi gerçekleştirir.
4. Aşamalı öğrenmenin temelini kurar.
5. Düşüncede sürekliliği sağlar.
6. Üretimi artırır.
7. Değişik sınıf ve düzeylerden özel hedefleri gerçekleştirir.

Eğitim teknolojisinin; öğrenen, öğretene ve öğrenme ortamının düzenlenmesi gibi durumlar açısından da oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Şimşek (1999: 14) eğitim-öğretimde teknoloji uygulamalarının:

1. Merak, tasarımcılık ve ekip çalışmasını gerçekleştirmek
2. Öğretmenin rolünün değişmesi
3. Çıracılık modelinin yeniden ortaya çıkması
4. Öğrencilerin korku ve çekingenliğini azaltması
5. Davranış problemlerinin azalması ve konsantrasyonla kendine güvenin geliştirilmesi
6. Daha fazla bilgiye erişim
7. Medyanın aşırı yüküne erişmek için daha zengin bilgi ortamı sağlaması
8. Sınıfın duvarlarını yıkarak ev, şehir ve dünyayı bir araya getirmek gibi unsurlar bakımından kolaylıklar sağladığını vurgulamaktadır.

Tandoğan (1998) ise eğitim teknolojisinin önemini “öğretmene sağladığı yararlar” ve öğrenciye sağladığı yararlar” şeklinde iki başlık altında değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeye göre;

Öğretmene sağladığı yararlar:

- ✓ Eğitim teknolojisi, alandaki gelişmelerle kısa dönemde öğretmene ders planı hazırlama konusunda yardım eder. Uzun dönemde de öğretim programlarının sistematik olarak tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ve öğretim tekniklerinin kullanılması konularında öğretmene bilgi sunar, beceriler kazandırır.
- ✓ Eğitim teknolojisi alanındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalar başta olmak üzere öğretim programlarının tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik bilgi birikimi ile öğretme ve öğrenme kuramları ile ilgili yeni bilgi ve teknolojiler, öğretmenlik mesleğinin daha sağlam bilimsel temellere oturmasını sağlar. Böylece öğretmenlik mesleği normlarının, buna bağlı olarak da öğretmenin toplumdaki yerinin güçleneceği savunulabilir.

Öğrenciye sağladığı yararlar:

- ✓ Yapılan araştırmalara göre, insan beyni bir saniyede bilgisayar ekranında sunulan çift seçenekli sözcüklerden 5000 tanesini algılayabilir, ancak bunların 500’ünü işleme koyup yorumlayabilir. Oysa sözel öğretime dayalı öğretim etkinliğinde öğretmen bir saniyede eliyle ve diliyle ancak 5 birimlik

bilgi aktarabilir. Bilgisayarın sunduğu çift seçenekli sözcüklerden 500'ünü bir saniyede işleme koyan beynin aynı sürede öğretmenin sunduğu 5 birimlik bilgiyi algılaması, geleneksel sözel öğretime dayalı öğretim sistemlerinde insan beyninin yalnız yüzde birinin işe koşulduğu anlamını çıkarmamıza neden olmaktadır. Oysaki öğretimde bilgisayar kullanıldığı zaman çift seçenekli sözcükleri algılama bakımından beynin algılama kapasitesi % 99 arttırılabilir. Bu durum, öğretimde öğrenciler için büyük kazanç sağlar.

- ✓ Öğretimin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi sonunda sınıftaki öğrencilerin tümüne yakın bölümü, davranışsal amaçlarda belirlenen standartlara erişebilir. Böylece, öğrenme ürünleri bakımından her öğrencinin erişimi düzeyi yükseltilebilir.

2.1.3. Öğretim teknolojisi

Öğretim teknolojisi eğitim teknolojisi ile anlam açısından karıştırılan, fakat farklı karşılıkları olan kavramlardır. Öğretim teknolojisi daha etkili bir öğrenme ortamı sağlamak amacıyla yalnızca bir disiplinde dahi program dâhilinde kullanılabilen teknolojik öğretimdir. Eğitim teknolojisi ise daha genel olarak öğrenme ve öğretme sürecindeki tüm etkinliklerin gerçekleşmesini sağlayan bir disiplindir. Öğretim teknolojisi süreç içerisinde bilginin daha kolay öğretilmesi ile ilgilenen öğretimin klavuzlanması işidir (Hürsen, 2011:8). Öğretim teknolojisi, eğitim teknolojisine göre daha özel ve disiplinlere göre düzenlenebilen bir yapıya sahiptir.

Öğretim teknolojisi; öğretimin, eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknoloji ile ilgili bir terimdir. Örneğin, edebiyat eğitimi teknolojisi, dil öğretimi teknolojisi, fen öğretimi teknolojisi gibi (Yalın, 2014: 5). Öğretim teknolojisi, özel hedefler doğrultusunda öğretim sürecini tasarlama, uygulama ve değerlendirme gibi süreçlerde öğretim işinin teknoloji destekli yapılması işidir. Öğretimsel amaçlar doğrultusunda, disiplinler anlamda teknoloji kullanımı öğretim teknolojisi olarak tanımlanmaktadır. Bir bakıma çağın gerekleri doğrultusunda öğretim sürecinde teknolojiden yararlanma öğretim teknolojisidir. Öğretim teknolojisi sadece teknolojik araç ve gereçlerin bir disiplinin öğretiminde kullanılması olarak algılanmamalıdır. Etkili

ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için kullanılan tüm teknolojik faaliyetler olarak değerlendirilmelidir. Yani bir öğretim tasarımının geliştirilmesi, problemlerin tespit edilmesi, tasarımın uygulanabilirliği, yaşanan güçlükler, teknolojinin kullanılabilirliği, imkânlar, eksik yönler, yararlar gibi daha pek çok durumun düşünülmesi ve öğretim kavramının teknolojiyle tamamlanması durumu asıl öğretim teknolojisidir. Farklı disiplinlerde öğretim faaliyetlerini yürüten eğitimciler tarafından, kalıcı ve etkili öğrenmenin sağlanması için eğitim-öğretim faaliyeti uygulamalarını kendi alanlarında gerçekleştirirken kullandıkları teknolojik imkânların tümü öğretim teknolojisi olarak tanımlanabilmektedir. Öğretim teknolojisinin öğrenme ortamındaki uygulama aşamaları şöyledir (Şahin ve Yıldırım, 1999):

Tasarlama

Öğretimsel sistemlerin tasarımı

Mesaj tasarımı

Öğretim stratejileri

Öğrencinin özellikleri

Geliştirme

Yazılı teknolojiler

Görsel-işitsel teknolojiler

Bilgisayar tabanlı teknolojiler

Kaynaştırılmış teknolojiler

Kullanma

Medya kullanımı

Yeniliğin yaygınlaştırılması

Uygulama ve kurumsallaştırma

Politika ve düzenlemeler

Yönetim

Proje yönetimi

Kaynak yönetimi

Dağıtım sisteminin yönetimi

Bilgi yönetimi

Değerlendirme

Problem analizi

Kriter dayanaklı ölçme

Sürece yönelik (formative) değerlendirme

Ürüne yönelik (summative) değerlendirme

Görüldüğü gibi öğretim sürecinin tamamının, teknolojinin olanaklarını kullanması ve teknolojik imkânlardan faydalanması öğretim teknolojilerinin kapsamını, önemini ve nasıl uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.1.4. Bilgisayar destekli eğitim ve öğretim

Bilgisayarın, eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki kullanım şekilleri, bilgisayar destekli eğitim (BDE) ile bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) gibi farklı kavramları ve tanımları beraberinde getirmiştir. İbiş (1999) bilgisayar destekli eğitimi; eğitimde, öğretim etkinlikleri dışındaki alanlarda da (yönetim, rehberlik vb.) bilgisayarın etkin bir şekilde kullanılması olarak tanımlanmıştır. Bilgisayarın öğrenme-öğretme ve okul yönetimi ile ilgili tüm faaliyetlerde kullanılması BDE olarak tanımlanmıştır (Demirel vd., 2004). Bilgisayarların eğitim-öğretim alanındaki kullanımının sadece öğrencilerin kayıtlarını tutma, ölçme ve değerlendirme yapmakla sınırlı kalmaması ve bilgisayarlardan bir eğitim aracı olarak da yararlanılması gerektiği fikrinden hareketle, bilgisayar destekli öğretim yöntemi ortaya çıkmıştır ve her geçen gün farklı bir anlayışla gelişmeye devam etmektedir (Demirci, 2008). Bilgisayarın öğretim faaliyeti dışındaki eğitim ile ilgili işlerin tamamında yardımcı olarak kullanılması bilgisayar destekli eğitim olarak ele alınmıştır.

Öğretimsel içerik ve faaliyetlerin bilgisayar yoluyla aktarılması ise bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) (Hannefin ve Peck, 1988) şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrencinin bilgisayar kullanırken göstereceği değişik tepkiler göz önünde bulundurularak hazırlanan ders yazılımı ile karşılıklı etkileşim içinde kendi öğrenme hızına göre bilgisayarı kullanabildiği öğretim türü ve bu şekilde yapılan uygulama ve araştırma alanı Demirel ve diğerleri (2004) tarafından BDÖ olarak tanımlanmıştır. Yalın (2001)'e göre ise BDÖ, bilgisayar yazılımları yoluyla programlanan dersler vasıtasıyla

öğrencilere bir konu veya kavramın öğretilmesi ya da kazanılan davranışların pekiştirilmesi amacıyla bilgisayarların kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır.

Baki (2004) ise *BDÖ*'yü bilgisayar ve yazılımlar vasıtasıyla, öğrencilerin karşılıklı etkileşim yoluyla eksiklerini ve performanslarını tanımasını, dönütler alarak kendi öğrenmesini kontrol altına almasını, grafik, ses, animasyon ve şekiller yardımıyla derse karşı daha ilgili olmasını sağlamak amacıyla eğitim-öğretim sürecinde bilgisayardan yararlanma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlamalar ışığında, belli bir disiplinin öğretiminde belli bir yazılım vasıtasıyla öğrencinin kendi hızında bilgisayardan ve yazılımdan (materyalden) faydalananarak öğrenmesi de *BDÖ* olarak tanımlanabilir.

Bilgisayar destekli öğretim teknolojilerinin sağladığı en önemli faydalardan biri de bireysel farklılıklara hitap ederek öğrencilere kendi hızında öğrenme imkânı sağlamasıdır. *BDÖ*, Yavuzcan (2004) tarafından kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleştirilmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemi olarak da tanımlanmaktadır. İşman (2005) ise bilgisayarların eğitimi destekleyen bir araç olduğunu, öğretmenler ve eğitimciler tarafından sadece yardımcı araç olarak kullanıldığını dile getirmiştir. Bu durum, bilgisayarın eğitim ortamında aktif olarak kullanılmasının ya da bazı yazılımlar veya programlar vasıtasıyla öğrencinin bireysel hızına uygun olarak kullanılmasının farklı tanımları beraberinde getirdiğinin bir kanıtıdır. Buna göre bilgisayarın kullanım şeklinin *BDE* ya da *BDÖ* şeklinde tanımlanabileceğini söyleyebiliriz.

Bilgisayarlar eğitimde hem amaç hem de araç olarak kullanılmaktadır (Uşun, 2013). Bir amaç olarak bilgisayar öğretimi, bilgisayarların ne olduğu ile ilgili bilgilerden, programlama dillerine kadar oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Eğitimde önemli bir araç olarak son zamanlarda oldukça yaygın bir kullanım alanına sahip bilgisayarın eğitim açısından üstün yönleri Keser (1988: 7) tarafından şöyle sıralanmıştır:

Bilgisayar;

- ✓ Etkileşimli bir araçtır, öğrenci bilgisayar karşısında denetim yetkisini kullanmayı öğrenir.
- ✓ Büyük bir esnekliğe sahiptir, etkin bir pekiştiricidir, sabrı sonsuzdur.

- ✓ Yazı tahtası, ders kitabı kadar geneldir. Yazı, çizim, grafik, sayı, renk, ses vb. çok çeşitli bildirim simgesini durgun ya da hareketli olarak kullanabilir ve çeşitli kaynaklardan yararlanabilir.
- ✓ Uygun biçimde hazırlanmış her çeşit programı kullanabilir.
- ✓ Ders yazılımlarında çok değişik sürprizlere yer verilerek eğitimi zevkli ve ilgi çekici hâle getirebilir.
- ✓ Bireysel öğretimde ve grup öğretiminde kullanılabilir.
- ✓ Programlı öğretimin dayandığı ilkelerin uygulanmasına hizmet edebilir.
- ✓ Öğrencinin sorulara verdiği cevapları kaydeden, istenildiği an sonuçları bildirebilen eşsiz bir sınav aracıdır ve soru da üretebilmektedir.

Bilgisayarın eğitim-öğretim ortamında kullanımı, bahsi geçen durumlarda yardımcı ve önemli bir araç olacağını söyleyebiliriz.

Bilgisayar destekli öğretimin yararları Demirel ve Altun (2007) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- ✓ Öğrencilerin derse karşı olan ilgisini her zaman canlı tutar.
- ✓ Anlaşılmayan noktalar öğrenci tarafından istenildiği kadar tekrar edilebilir.
- ✓ Her öğrenciye kendi öğrenme hızında öğrenim sağlar.
- ✓ Özellikle duygusal ve davranışsal özürü öğrencilerin öğrenme ve iletişim zorluklarının giderilmesinde etkili olabilir.
- ✓ Öğrenci derse aktif olarak katılmak zorundadır.
- ✓ Hatalar, eksikler öğrenme sırasında anında düzeltilir.
- ✓ Öğrenciler daha kısa zamanda ve sistematik bir şekilde öğrenebilirler.
- ✓ Öğrencinin her zaman yeniden yanıtlama şansı vardır.
- ✓ Öğrenciler dersi izlerken çizimler, renkler, şekiller, resimler vasıtası ile dikkat ve motivasyon düzeylerini oldukça yüksek tutabilirler.
- ✓ Daha güvenli ve sıkmayan, korkutmayan bir öğrenme ortamı sağlayabilirler.
- ✓ Öğrencilere yazdıklarını değerlendirme ve gerekirse üzerinde değişiklik yapma olanağı sunar.
- ✓ Okulda başarısız olmayı azaltabilir.
- ✓ Öğrenciye daha zengin kaynaklara anında ulaşabilme olanağı sağlar.
- ✓ Bilgiler küçük parçalara bölündüğünden, adım adım ilerleme imkânı sağlar.

- ✓ Zor kavram ve ifadeleri görsel olarak sunarak daha anlaşılır hâle getirir.
- ✓ Öğrenciye farklı düşünceleri/seçenekleri deneme ve risk alma olanağı sunar.
- ✓ Öğretmeni; dersi tekrar etme, hataları ve ödevleri düzeltme vb. işlerden kurtararak öğrencilerle daha yakından ilgilenebilme fırsatı verir.
- ✓ Tehlikeli ya da pahalı deney veya çalışmalar bilgisayar destekli öğretimde benzetim yöntemi ile kolaylıkla yapılabilir.
- ✓ Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri arasındaki farklılıklar bilgisayar destekli öğretimle en az düzeye indirilebilir.
- ✓ Öğretmenleri kendi metod ve tekniklerini yenilemeye ve öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini araştırmaya yöneliktir.
- ✓ Etkili grup çalışmaları için olanak/potansiyel sunmaktadır.
- ✓ Okullarda zaman ve para açısından önemli ölçüde avantaj sağlar.
- ✓ Klasik öğretim sisteminde belli bir zaman diliminde öğrenmek zorunlu iken *BDÖ*'de ders saati dışındaki zamanlarda istenen öğrenme etkinliği sağlanabilir.
- ✓ Birçok pedagojik işlevleri yerine getirmede önemli bir potansiyele sahiptir.
- ✓ Geleneksel sınıf içi öğretimde kontrol edilemeyen ve insan öğrenmesine etki eden birçok değişkeni kontrol etme imkânı sağlamaktadır.

Bilgisayar destekli öğretimin sınırlılıkları ise Tankut (2008) şu şekilde ele almıştır:

- ✓ Maliyetinin fazla olması
- ✓ Bilgisayarların uyum problemi
- ✓ Bilgisayar kullanıcılarının bilgisayarlarla ilgili yüksek beklentileri
- ✓ Bilgisayarın sınırlı özel hedefleri gerçekleştirmeye yöneltilmesi
- ✓ Program üretiminin külfetli olması
- ✓ Yaratıcılığa imkân veren bilgisayar programlarının az üretilmesi
- ✓ Bilgisayarın yeniliğinin sönmesi
- ✓ Sağlık sorunları

Bilgisayar destekli eğitimde bireyselliğin ön planda olması sebebiyle öğrencilerin sosyopsikolojik gelişimleri olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Yanpar Şahin ve Yıldırım 1999). Öğretim materyalinin hazırlanması ya da sunulması önemli

bilgi ve becerilere sahip olunması gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Buna göre öğretmenlerin tüm bu yeterliklere sahip olması oldukça zor görülmektedir. Öğretim materyalinin bilimsel ve öğretimsel temellere dayanması gerekliliği, ayrıca öğretim programında hedeflenen kazanımları gerçekleştirmesi durumu, hazırlanacak materyalin birçok açıdan yetkin ve özel olmasını da beraberinde getiriyor. Bu bağlamda bir materyalin hazırlanması ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususların gözden kaçabileceği endişesi de *BDÖ*'yü sekteye uğratabilmektedir.

Tüm bu veriler ışığında, çağın gereklerine ve öğretim programın beklentilerine cevap verebilecek bir *BDÖ* yazılımının hazırlanması ve uygulanması eğitim faaliyetlerinde etkili olacağı çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Bilgisayar destekli öğretimin başarıyı artırmanın yanı sıra öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağladığı, dolayısı ile öğrencilerin ezberden çok kavrayarak öğrendiği görülmüştür (Renshaw ve Taylor, 2000).

2.1.5. Eğitimde araç gereç kullanımının faydaları

Eğitimde materyal kullanımını ve araç gereçlerden faydalanmanın sağladığı birçok yarar vardır. Araç gereç ve materyallerin bu faydaları Şimşek (2002) ve Alkan ve (1987) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- ✓ Öğrencilerin güdülenme düzeyi artar.
- ✓ Öğrenmeyi somut hâle getirir.
- ✓ Öğretme- öğrenme sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar.
- ✓ Zamanı daha iyi kullanmayı ve değerlendirmeyi sağlar.
- ✓ Öğrenilecek konular üzerinde daha etkili alıştırmaya ve pratik yapmayı sağlar.
- ✓ Araçlarla yapılan anlatımla öğrenilenler bellekte daha uzun süre kalırlar.
- ✓ Konuya ilgi uyandırarak öğrenmeyi kolaylaştırır.
- ✓ Monotonluk ve sıkıcılığı giderir.
- ✓ Öğrencileri araştırmaya, incelemeye ve okumaya sevk eder.
- ✓ Öğrencilerin problem çözmelerine yardım eder.
- ✓ Ulaşılmaması zor olan modellerin somutlaştırılabilmesini sağlar.
- ✓ Gözlenmesi uzun sürebilecek olayları daha kısa sürede somutlaştırır.
- ✓ Bazı konuların canlandırma yapılarak açıklanabilmesini sağlar.

- ✓ Öğrencilerin konuya etkin olarak katılmasını sağlar.
- ✓ Öğretimin verimliliğini artırır.

Yürütücü (2002), öğretimde teknoloji kullanmasının sağlayacağı faydaları şu şekilde belirtmektedir:

- ✓ Eğitim ve öğretime erişimi artırmak
- ✓ Öğrenimin kalitesini yükseltmek
- ✓ Eğitim maliyetlerini azaltmak
- ✓ Eğitimde maliyet etkinliği sağlamak
- ✓ Teknolojik değişim zorunluluğuna karşılık vermek
- ✓ Öğrencilere çalışma ve özel hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri teknoloji ile sağlamak

2.1.6. Programlı Öğretim

Programlı öğretimin farklı araştırmacılar tarafından birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlar Uşun (2013) tarafından şu şekilde derlenmiştir:

Programlı öğretim tekniği, önceden belirlenmiş hedef davranışlara ulaşmak üzere dikkatlice düzene sokulmuş, sıraya konulmuş, kontrollü öğrenme yaşantılarından meydana gelen bir süreçtir. Programlı öğretim, çağdaş program geliştirme anlayışının bir ürünüdür (Ar, 1996: 58).

Programlı öğretim, bir öğrencinin davranışsal hedeflere ulaşmasına yardım etmek üzere deneysel olarak geliştirilmiş öğrenme tekniklerinin sistematik olarak uygulanması ile desenlenmiş bir süreçtir. Öğretime, deneysel ve disiplinli bir yaklaşımdır (Alkan, 1997).

Programlı öğretim, öğrenme psikolojisi alanında yapılan araştırmalara dayalı olarak ortaya çıkmış bir öğrenme öğretme tekniğidir (Hızal, 1977). Bu teknik, öğrenme öğretme süreçlerine sistemli, planlı bir yaklaşımdır (Küçükahmet, 1992).

Programlı öğretim, öğrencinin öğrenme sürecine etkin biçimde katılmasını, bireysel öğrenme hızına göre ilerleme kaydetmesini ve öğrenme sonucunun anında kontrol edilmesini sağlayan bir öğretim yöntemidir (Yaşar, 1991).

Programlı öğretim, öğrenme sürecinde ilginç olanaklar yaratmakta, öğrenme sürecini büyük ölçüde bireyselleştirmekte, öğrencinin kendine en uygun hızla öğrenme sürecine aktif olarak katılabilmesini sağlamaktadır (Şeniş, 1993: 7).

Programlı öğretim sözcüğü, öğretme sistemleri veya düzenleri geliştirmede iyi disipline edilmiş deneysel bir yaklaşımı ifade etmektedir (Alkan ve Teker, 1992: 5).

Programlı öğretim kavramı öğretme-öğrenme süreçlerine sistemli, planlı bir yaklaşım olup bu öğretim konusunda ortaklaşa benimsenen husus ise bireysel ve kendi kendine öğretim yöntemi olduğudur (Hızal, 1977: 34).

Programlı öğretimde insan davranışlarını tanımak önemli olduğundan psikolojiden yararlanılmıştır. Psikoloji açısından programlı öğretimin kuramsal temelleri denildiğinde, Pavlov'un şartlı refleks çalışmaları ile Thorndike ve Watson'un davranış psikolojisine ilişkin çalışmaları akla gelmektedir. Watson tarafından ileri sürülen öğretme - öğrenmeye ilişkin kanunlar programlı öğretimin kuramsal temellerini oluşturmaya rağmen, aslında programlı öğretim Pressy ve Skinner gibi psikologların çalışmalarıyla anlam kazanmıştır. Programlı öğretim Skinner'in pekiştirme kuramı temel alınarak geliştirilen bir öğretim yöntemidir (Bilen, 2006). Bu yöntem Skinner'in katkıları sayesinde artık onunla özdeşleşen bir hâl almıştır. Programlı öğretim deyince akla Skinner gelmeye başlamıştır. Bu yöntem temelde öğretimi bireyselleştirmek ve hatayı en aza indirmek gibi iki önemli yenilik getirmektedir ve yöntemin dayandığı temel ilkeler vardır. Bu ilkeler (Bilen, 2006):

1. *Küçük Adımlar İlkesi*: Öğrenilecek bilgi üniteleri, öğrenciyi adım adım öğrenmeye yöneltecek biçimde sunulmaktadır. Bu ilkeye göre içerik basitten karmaşığa, bilinenenden bilinmeyene doğru bir sıra izleyecek biçimde düzenlenmelidir. Küçük Adımlar İlkesi ile kalıcı ve etkili öğrenme sağlanır.

2. *Öğrenmeye Etkin Katılım İlkesi*: Programlı öğretim, öğrencinin programla devamlı olarak etkileşimde bulunmasını gerektirmektedir. Bu etkileşimin gereği olarak her küçük adımda öğrenciye bilgi sunmanın yanı sıra, bu bilginin öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek amacıyla soru yöneltilmekte ve öğrencinin bu sorulara cevap vererek öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımı sağlanmaktadır. Bu ilke programlı öğretimin temel ögesidir.

3. *Öğrenme Sonucuna İlişkin Anında Bilgi Sağlama İlkesi*: Bu ilkeye göre öğrenciye cevaplarının doğru olup olmadığına ilişkin anında dönüt verilmesi gerekmektedir. Programlı öğretim yönteminde akıllı tahta üzerinde veya bireysel olarak öğrenci soruyu cevapladıktan sonra doğru cevapla karşılaşmakta, böylece kendi kendini kontrol edebilmekte ve anında düzeltme yapabilmektedir.

4. *Bireysel Hıza Göre İlerleme İlkesi*: Programlı öğretim yönteminde, her öğrenci, zamanı kendine uygun olarak ayarlamakta ve gruba bağlı kalmaksızın kendi hızına göre ilerleme kaydetmektedir. Böylece sınıf ortamında öğrenciler arasındaki düzey farklılığından kaynaklanan olumsuzluklar da ortadan kalkmaktadır.

5. *Doğru Cevaplar İlkesi*: Programlı öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen öğretimde öğrenci hep başarmak zorundadır. Bu nedenle, yöneltilecek sorular öğrencinin cevaplandırabileceği güçlük düzeyinde olmalıdır. Öğrencinin vereceği her doğru cevap, kendisini daha sonraki öğrenmeler için olumlu yönde güdüleyecektir.

2.1.7. Programlı öğretimin faydaları ve sınırlılıkları

Programlı öğretim okullarda; sınıf dışı çalışmalar, telafi çalışmaları, seçilmiş üniteleri uygulama, bütün ders muhtevasına uygulama olmak üzere dört değişik şekilde kullanılmaktadır. Sınıf dışı çalışmalarda; programlı öğretim gereçleri bütün öğrenciler tarafından bir ders kitabı gibi kullanılır. Telafi çalışmalarında; dersi kaçıran ya da geri kalmış öğrenciler bu gereçleri bireysel çalışma aracı olarak kullanırlar. Üçüncü şekilde; öğretmenler belirli üniteleri en etken biçimde öğretmenlik üzere bu yöntemden yararlanırlar. Dördüncü şekilde ise; belirli derslerin tamamı bu yöntemle öğretilir. Programlı öğretim kullanıldığı okullarda yapılan çalışmalar, programlı öğretim gereci kullanan öğrencilerin, bu gerecin öğretmen yerine değil, ders kitabı yerine ve bu tekniğin, programı eve alıp çalışma veya öğretmensiz kullanma yerine öğretmenle birlikte kullanılmasını tercih ettiklerini göstermektedir (Uşun, 2013:23).

Bilen (2006)'ya göre programlı öğretimin yararları ve sınırlılıkları şu şekildedir:

Yararları;

- ✓ İlgi çekici bir yapıya sahiptir.
- ✓ Anında dönüt-düzeltilme sağlar.

- ✓ Zamandan ekonomi sağlar.
- ✓ Bireysel farklılıklara uyum gösterir.
- ✓ Dikkati sürekli uyanık tutabilir.
- ✓ Öğretmenin kendini yenilemesi ve geliştirmesi için zaman ve ortam sağlar.
- ✓ Anlaşılmayan konular istenildiği kadar tekrar edilebilir.
- ✓ Okul içinde ve dışında her yerde kullanılabilir.
- ✓ Öğrencinin etkin olarak katılımını sağlar.

Sınırlılıkları;

- ✓ Bütün disiplinlerde, bütün derslerde uygulanması zordur.
- ✓ Öğrenci üst düzey davranışlara ulaşamaz.
- ✓ Kişiler arası etkileşim kurulamaz ya da yetersiz düzeyde kalır.
- ✓ Öğretimde etkileşimin ürünü olan davranışlar ihmale uğrar.
- ✓ Değerlendirme, öğrenme-öğretme etkinliklerini geri plana iter.

Programlı öğrenmede her ne kadar sınırlılıklar var ise de öğretmenin aktif ve öğrencinin pasif olduğu geleneksel eğitim anlayışına nazaran; öğrencinin, bilgisayar destekli olan çeşitli öğretim araçlarından faydalanarak kendi hızına göre öğrenebilmesi ve aktif olarak eğitim faaliyetine katılabilmesi imkânlarını sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2. Etkileşimli Çoklu Ortam

Geçmişten bu güne eğitim süreci, toplumsal yapı açısından şekillendirilerek bireyin topluma kazandırılmasını hedef alan, genel anlamda onda meydana gelmesi istenen değişikliklerin hâl, hareket ve tavırlara da yansımaları isteyen bir yönelimle biçimlendirilmiştir. Eğitim çok yönlü işlevsel bir süreç olarak toplumun beklentilerini de karşılama sorumluluğunu üstlenmiştir. Öyle ki bu sorumluluk, eğitimin hem kendi iç dinamiklerini oluşturacak kadar örgütlenmiş bir sistem hem de hedeflere uygun bireyler yetiştirmeyi sağlayan bir disiplin olmasını gerektirmiştir (Eren, 2001). Günümüzde eğitim bu misyonunu toplumsal değişimi hızlandıran, bilgiye erişimi kolaylaştıran ve çeşitli platformlarda etkili olarak kullanılan teknoloji ile sağlamaya çalışmaktadır. Teknoloji, hayatımızın her alanına nüfuz eden önemli bir araç olarak kullanılmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve gelişimlerle birlikte hayatımıza yeni kavramlar girmeye devam etmektedir. Teknolojik imkânların her alanda kullanılmaya başlanması bu kavramların da yaygınlık kazanmalarına zemin hazırlamıştır. Kelime anlamı olarak “çoklu ortam”, İngilizce “multimedya” veya “hypermedia” sözcüklerinin dilimizdeki karşılığı olarak kullanılmaktadır.

Son yıllarda çoklu ortam (multimedya) kavramı günlük yaşamımızda sıklıkla duyduğumuz sözcükler arasına girmiştir. Çoklu ortam uygulamaları sanattan, reklamlara; eğitimden, eğlence oyunlarına varana dek pek çok alanda giderek yaygınlaşırken, sözcüğe öylesine sihirli bir anlam yüklenmiştir ki bir ürünün üstündeki “çok ortamlı” yazısı o ürünün kalite göstergelerinden biri olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Aldağ ve Sezgin, 2003: 122).

Eğitim alanında teknolojinin kullanımıyla birlikte okullarımızda akıllı tahta ve tablet kullanımı gibi bazı uygulamalar başlatılmıştır. Teknolojik faaliyetlerin kullanıma başlanmasıyla birlikte nasıl kullanılması gerektiği de önemli sorular arasında yer almıştır. Akıllı tahta ve tabletlerin eğitim ortamına girmesiyle çoklu ortamın (multimedia) da kullanılması kaçınılmaz olmuştur. Bu kullanım elbette uygun içerik ve materyallerin hazırlanmasıyla olacaktır. Bu materyallerin de çoklu ortam ilkelerine ve bilimsel kriterlere göre hazırlanması gerekmektedir. Günümüzde sık kullanılan bir kavram hâlini alan çoklu ortam ve etkileşimli çoklu ortam ile ilgili, araştırmacılar birçok tanım yapmış ve ilgili literatürde bu tanımlar şöyle yer almıştır:

Çoklu ortam, bir materyalin resim ve metinle desteklenerek birden çok medya unsurunun kullanımıyla sunulmasıdır. (Mayer, 2001).

Çoklu ortam; film, slayt, müzik ve ışıklandırma gibi birkaç ortamın özellikle eğitim ya da eğlence amacıyla bütünleşik olarak kullanımıdır (Brooks, 1997).

Çoklu ortam, farklı ortam değişkenlerinin birlikte kullanılmasıdır. (Schwartz ve Beichner, 1999).

Çoklu ortam; metin ile birlikte, ses, resim, görüntü, müzik, üç boyutlu grafik animasyon, yüksek çözünürlüklü grafikler gibi öğelerden en az birini içeren materyal olarak tanımlanabilir (Maddux, Johnson ve Willis, 2001).

Çoklu ortam; metin, ses, durağan görüntüler, hareketli görüntüler, grafik gibi bilgi kaynaklarından en az ikisini içeren, insanlar arasında aracılık eden etkileşimli bilgisayar sunumlarıdır (Tannenbaum, 1998).

Belirli bir içeriğin sunumu için düz metin, grafik, animasyon, resimler, video ve seslerin bir bilgisayar sisteminde bütünleştirilmesi çoklu ortamı oluşturmaktadır (Jonassen ve Reeves, 1996).

Çoklu ortam; video, fotoğraf, bilgisayar grafikleri ve animasyonlar, ses, text, bilgisayar kaynaklı sayısal bilgi ve programları birleştirmek için gereken donanım ve programları tek kutu altında toplamaya yarayan bir sistemdir (Feldman, 1994)

Çoklu ortam; metin, resim, ses ve hareketli resimlerin tek bir sayfada bir araya getirilmesidir (Horton, 2000).

Çoklu ortam; metin, sözel anlatım, çizim, fotoğraf, müzik, animasyon ve sesli ya da sessiz videoları içeren materyallerdir (Alessi ve Trollip, (2001).

Çoklu ortam, iletişim sürecinde birden fazla ortamın bütünleştirilerek sunulmasıdır (Jonassen, Howland, Moore ve Marra, 2003).

Çoklu ortam; belli bir içeriğin sunumu için metin, grafik, canlandırma, fotoğraf, video ve ses gibi farklı sembol sistemlerinin birbirlerini tamamlayacak biçimde bütünleştirilmesidir (Aldağ ve Sezgin, 2003).

Video, bilgisayar grafiği, yazılar, ses, müzik gibi birden fazla medyanın bilgisayar ortamında uyum içerisinde birleştirilerek, insanın duyu organları tarafından tek bir medya olarak algılanmasını sağlayabilecek hâle getirilmesi olarak tanımlanan multimedya, aynı anda birden fazla duyu organımıza hitap etmesi açısından çarpıcıdır. Gerçekten de bir olayı duyarsak fikrimiz olur, görürsek anlarız, ama hem duyar hem de görürsek daha iyi kavrarız (Kul, 1995).

Çoklu ortam; düz metin yanında, sesin, durağan ve hareketli resimlerin, animasyonların, grafik, tablo vb. formların birden fazlasının etkili, verimli ve çekici bir bilgi sunumu için bilgisayar ortamında birlikte işe koşulması olarak tanımlanabilir.(Kuzu, 2014).

Yapılan tüm bu tanımlardan hareketle metinlerin yanında ses, grafik, renk, video animasyon bileşenlerinden oluşan ve kullanıcının daha fazla duyu organına hitap eden

uygulamalar ve materyaller şeklinde düzenlenen teknolojik araçlara çoklu ortam denilebilir. Bahsi geçen bu ortamların öğrenene sağladığı geri bildirim ile anında dönüt ve düzeltme ise etkileşimi beraberinde getiren en önemli unsur olarak tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda birden fazla duyuya hitap edebilen diyebileceğimiz çoklu ortamın öğrenen ile etkileşimi, kalıcı öğrenmeleri de beraberinde getirebileceğini söyleyebiliriz.

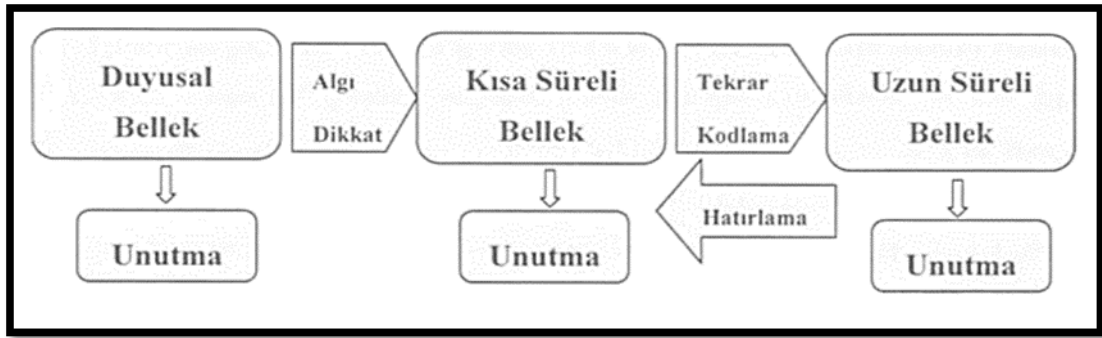
Dikkat ve algı ile farkına varılan uyaranların öğrenilmesi ve bilgi olarak işlenmesi, öğrenme ortamına katılan duyu organlarının sayısı ile doğru orantılı olarak daha iyi ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde önemli olduğu söylenebilir. Öğrenmede duyu organlarının sayısı ne kadar fazla olursa, öğrenmenin üst seviyede ve unutkanlığın daha alt seviyede olacağı günümüze kadar yapılan birçok araştırmada ortaya konmuştur. Araştırmalara göre bir bireyin; okuduğunun %10'unu, işittiğinin %20'sini, gördüğünün %30'unu, görüp ve işittiğinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin ise %90'ını öğrenebildiği ifade edilmiştir.

Etkileşimli çoklu ortam ile yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinde, daha fazla duyu organı öğrenme sürecine dâhil edileceğinden etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebileceğini söyleyebiliriz.

2.2.1. Çoklu ortamla öğrenmede bilişsel yük

Bireylerin eğitim vasıtasıyla öğrendiği bilgi ve becerilerin gerçek hayatta karşılık bulması ve uygulanması öğretim faaliyetlerinin en önemli amacıdır. "Bulunduğumuz ortam sayısız nesne ve olguyu deneyimimize sunmaktadır. Duyu organlarımız sayesinde çevremizde olup bitenlerden haberdar oluruz. Duyu organlarımızın çevredeki her şeyi algılayıp işlemesi mümkün değildir. Fakat zihnimizde sürekli olarak bir şeyleri işliyoruz. Algıladıklarımızı nasıl işliyor ve nasıl öğreniyoruz? İşte bilişsel teori, bilgiyi algılamayı, işlemeyi, depolamayı ve hatırlamayı açıklamaya çalışmaktadır." (Akpınar, 2005)

Öğrenilen bilgilerin kalıcılığının artırılması ve unutulma düzeylerinin düşük hâle getirilmesi de bilişsel yükün ve bilgiyi işlemenin iyi düzenlenmesi ile mümkün olmaktadır. Çoklu ortamla verilecek bilgilerin iyi düzenlenmesine ve aşırı yük oluşturulmamasına dikkat edilmelidir.



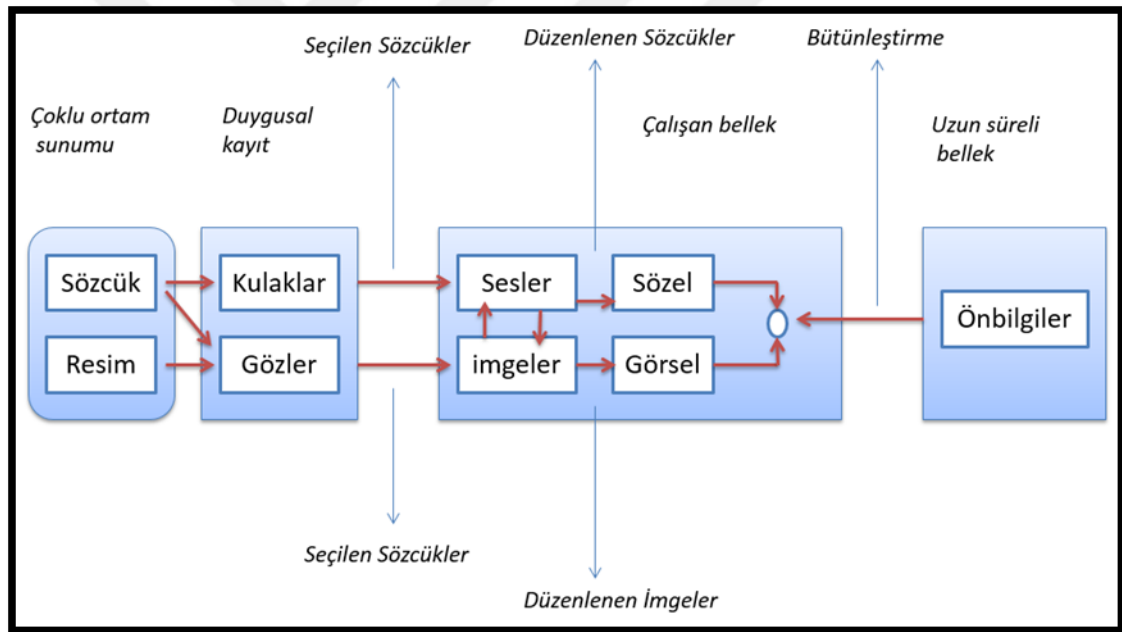
Şekil 2.2. Bilgiyi İşleme Süreci

Şekil 2.2 incelendiğinde çevreden gelen uyarıların dikkat ve algı ile işlenmesi ve depolanması Bilişselci Kuram’a göre öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bilişsel yük, kısa süreli belleğin belirli bir zamanda kullandığı kaynakları ifade etmektedir. Asıl yük, konu dışı yük ve etkili yük olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Svveler, Van Merrienboer ve Paas, 1998; Paas, Tuovinen, Tabbers ve Van Gerven, 2003). Asıl yük, öğrenilmesi gerekli olan bilgi ya da içeriktir. Bu bilgi ya da içerikler ne kadar karmaşık bir yapı arz ederse çalışan belleğin yükü de o oranda artar. Sunulan bilgi kolayca algılanabilir özelliğe sahip olduğunda asıl yük de düşük olacaktır. Öğrenilmesi gereken pek çok konu olduğu için doğal olarak asıl yük yüksek olur. Konu dışı yük, iyi tasarlanmamış öğretim süreci veya materyalleri sonucunda çalışan bellekte ortaya çıkan aşırı bilişsel yüküdür. Öğretim tasarımı uygun olmayan ya da gereksiz bilgileri içeriyorsa bilgi işleme süreci bundan olumsuz etkilenecek ve konu dışı yük yüksek olacaktır. Etkili yük ise duysal, kısa süreli ve uzun süreli bellek gibi zihinsel yapıların oluşması ve bunların düzenlenmesini sağlayan algı, dikkat ve tekrar gibi süreçlerde ortaya çıkar.

Öğretim tasarımı sürecinde konu dışı ve etkili yüke müdahale edilebildiğinden bunlar öğretim tasarımcısının kontrolündedir. Öğretim tasarımı sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta asıl yük, konu dışı yük ve etkili yükün toplamının çalışan belleğinin kapasitesini aşmayacak şekilde düzenlenmesidir. Yani öğretim yazılımı ya da çoklu ortamlar tasarlanırken görsellerin ve ekran metinlerinin kullanımında bilişsel yük kuramı göz önünde bulundurulmalıdır (Sevim, 2014).

Çalışan bellek, dikkat edilen bilgiyi geçici olarak hafızada bekletmekte veya bilgiyi işledikten sonra şema biçiminde uzun süreli belleğe kayıt etmektedir (Anderson,

1995). İlgili literatür incelendiğinde bilişsel yük, bilginin dikkat ve algı ile alınması ve işlenmesi süreçlerini içeren bir kavram olduğu görülmektedir. Kuzu (2014), bilişsel yükün insanların bilgiyi nasıl işledikleri ve nasıl öğrendikleri ile ilgili olduğunu, çoklu ortam mesajı oluşturacak kişilerin, insan zihninin nasıl çalıştığı konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini dile getirmektedir. Çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramına göre, tek kanal üzerinden sınırsız enformasyonun aktarıldığı ve öğrenenin pasif olduğu durumlar, insanın öğrenme yapısına uygun değildir. Çünkü bu tür bilgi işleme biçimi, insan zihninin çalışması ile farklılık göstermektedir. Öncelikle, gelen enformasyonun tarzına (sözcüğün ses ya da yazılı metin olmasına) bakılmaksızın tüm bilgi, kişinin bilişsel sistemine tek kanal üzerinden girmektedir. Ayrıca bu tür bir tasarım, insan zihninin sınırsız kapasitede olmasına ve enformasyonun birbirinden bağımsız parçalarının sunulmasında pasif işleme varsayımına dayanmaktadır (Kuzu, 2014: 5).



Şekil 2.3. Çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel modeli

Şekil 2.2 incelendiğinde duyu organlarımızla algıladığımız yazı, ses, görsel gibi işitsel ve görsel çoklu ortam sunumlarının nasıl işlenerek uzun süreli belleğe gönderildiği ele alınmıştır. Kablan ve Erden (2008) çalışan belleğe kapasitesinin işleyebileceğinden fazla yeni bilgi gelmesinin, sistem üzerinde aşırı yüke ve öğrenenin bilgileri birleştirerek uzun süreli belleğe kodlamasında güçlük çekmesine neden olacağını dile getirmişlerdir. Bu da bilişsel yükün önemine vurgu yapmaktadır.

Bilişsel yük, belli görevleri tamamlarken, öğrencilerin sınırlı olan bilişsel yapıları yani doğrudan gözlenemeyen bilgi işleme süreçlerindeki sınırlılık nedeniyle, öğrencilerin bilişsel sistemleri üzerindeki yükü gösterir. Bilişsel olarak aşırı yüklenme ise öğrencilerin bilişsel sistemleri üzerindeki yükün normalden fazla olması durumudur. Önemli olan bu kapasiteyi göz önünde bulundurarak bilgilerin sunulması ve uzun süreli bellekte zihinsel yapıların oluşmasına imkân tanınmasıdır. Böylece öğrenilenler kalıcı hâle gelir ve gerektiğinde kullanılmak üzere uzun süreli bellekten çağrılır (Kılıç ve Karadeniz, 2004).

Çoklu ortam tasarlanırken ve düzenlenirken öğrencilerin, sunulan bilgileri uzun süreli belleğe aktarmalarını kolaylaştıracak adımlar atmanın önemli olduğu görülmektedir. Bu sayede konu dışı bilişsel yükün azalması, etkili bilişsel yükün de artması sağlanacaktır (Akbulut, 2014: 46).

Çoklu ortamla öğrenme ve insan zihninin çalışma şekliyle ilgili yapılan araştırmalarda iki kanal, sınırlı kapasite ve aktif işleme varsayımlarına göre bilgilerin işlendiği çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramı bu üç başlık altında değerlendirilmiştir.

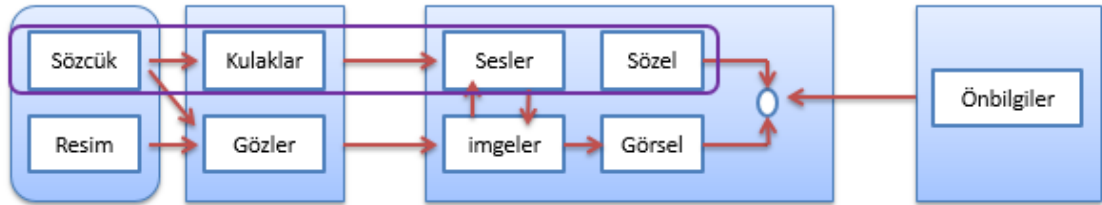
Tablo 2.1.

Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuram Varsayımları

Varsayım	Tanım	Makale
İki kanal	İnsanlar görsel ve işitsel enformasyonu	Paivio,1986
	işlemek için ayrı kanallara sahiptir.	Baddakey, 1992
Sınırlı kapasite	Her kanalın birim zamanda işleyebileceği enformasyon miktarı sınırlıdır.	Baddaley, Chandler ve Sweller (1992)
Aktif İşleme	İnsanlar, ilgili enformasyona ulaşarak seçilen enformasyonu ilgili zihinsel yapılar ile	Mayer, 2008
	organize eder ve önceki zihinsel yapılar ile bütünleştirerek aktif öğrenirler.	Wittrock,1989

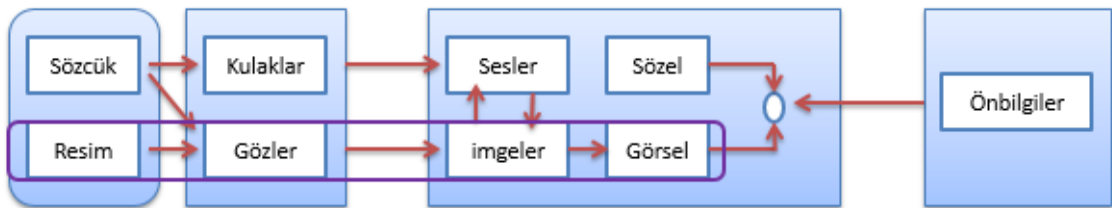
a. İki Kanal Varsayımı

İki kanal varsayımına göre, görsel ve işitsel materyaller ile sunulan bilgileri işlemek için insan zihni iki ayrı kanalı kullanmaktadır (Kuzu, 2014). Bu kanallar Şekil 2.4 ve Şekil 2.5’te verilmiştir.



Şekil 2.4. İki kanal varsayımı (işitsel/sözel kanal)

Görsel ve işitsel materyaller ile sunulan bilgileri işlemek için insan zihni iki ayrı kanalı kullanmaktadır. Bunlardan birincisi Şekil 2.3’te işitsel ve sözel kanal olarak verilmiştir. İşitsel-sözel kanal, sözcüklerin kulaklar vasıtasıyla seslere ve sözel bilgiler şeklinde işleyen belleğe aktarılması ve anlamlandırılması olarak gerçekleşir.



Şekil 2.5. İki kanal varsayımı (görsel/resimsel kanal)

Görsel-resimsel kanal bilgilerin gözler tarafından algılanması ve imgelere dönüştürülerek görsel olarak zihinsel süreçte bilginin anlamlandırılmasını içermektedir. Gözler tarafından alınan bilgilerin görsel kanalda, işitsel olarak alınan bilgilerin de işitsel kanalda işlenmesi iki kanal varsayımının özelliğidir. Burada sesler ve görsellerin birbirini tamamlayıcı olarak video, gösterim, sunum, ekran metni, benzeşim aracılığıyla aktarılan bilgiler iki kanal varsayımına göre işlenen bilgi aktarma türleridir. Bu şekilde verilen bilgilerin karşılık bulduğu iki kanal bilgilerin işlenmesini kolaylaştıracaktır.

Öğrenmede çoklu öğretim modellerinin geliştirilmesi, anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlar. Çoklu ortamlarda aynı bilginin birbirini destekleyen iki farklı kanal ile sunulması öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırır (Cabı, 2013).

b. Sınırlı Kapasite Varsayımı

Çoklu öğrenmenin bilişsel teorisinde diğer bir varsayım, her kanalın birim zamanda işleyebileceği enformasyon miktarının sınırlı olmasıdır. Bu varsayım, Baddeley'in kısa süreli (çalışan) bellek kavramı (1999) ve Chandler ve Sweller'in (1991) ve Sweller'in (1999) bilişsel yük araştırmaları ile de desteklenmektedir (Kuzu, 2014).

Bilgi işleme kuramı ve yapılan araştırmalara göre her kanalın birim zamanda işleyebileceği bilgi miktarı bireysel farklılıklar olsa bile 5 ile 7 birim arasında olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlı olması çoklu ortam materyali tasarlarken dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biridir. Akkoyunlu ve Yılmaz (2005) tarafından bilişsel yük, kısa süreli bellekte bir kerede gerçekleşen zihinsel etkinlikler bütünü olarak tanımlanmıştır.

Öğrenme gerçekleşirken bilişsel yük içsel ve dışsal nedenlerden gerçekleşir (Sweller ve Candler, 1994; Sweller, (1999). Kuzu (2014) içsel bilişsel yükü, materyalin sahip olduğu eleman sayısı ve bu elemanların birbirlerini etkileme biçimleri gibi materyalin doğasından kaynaklanan zorluklar olarak tanımlanırken, dışsal yükü de materyalde kullanılan öğelerin düzenlenme biçimine ve materyalin tasarımına bağlı olan özellikler olarak açıklamaktadır. Materyal içinde kullanılan bir öğe sayısı arttıkça ve öğelerin birbirleri ile olan ilişkisi karmaşıktıkça içsel bilişsel yük arttığını ve materyalde kullanılan öğelerin düzenlenme biçimi karmaşıktığında da dışsal bilişsel yükün arttığını söyleyebiliriz. Buna göre sınırlı kapasitenin, uygun materyaller kullanılarak etkili bir şekilde öğrenme ortamında bilişsel olarak tutulmasının sağlanması, etkili ve kalıcı öğrenme için önemli olacağı söylenebilir.

c. Aktif İşlem Varsayımı

Aktif bilişsel işlem; dikkat çekme, gelen bilgilerin organize etme ve yeni bilgilerin var olanlarla bütünleştirilerek, var olan bilgiler üzerine inşa edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Mayer, 2001). Aktif işlemde öğrenen pasif değil aktif konumdadır ve bilgi ediniminde sorumluluk sahibi olan, ayrıca kendi öğrenme özelliklerinin farkında olan, bilgiyi bilişsel süreçlerden geçiren kişinin öğrenme sürecindeki çabalarının tümü olarak tanımlanabilir. Mayer (2001)'e göre aktif öğrenme bir model oluşturma süreci olarak da görülebilir.

Öğrenen, çoklu ortam uygulamasındaki, ilgili materyalleri seçerek, seçtiği materyalleri düzenleyerek ve seçilen materyaller ile var olan bilgileri bütünleştirerek bilgiyi yapılandırır ve aktif olarak öğrenir (Mayer, 1996; Wittrock, 1989).

İki kanal, sınırlı kapasite ve aktif işlem varsayımları üzerine inşa edilen çoklu ortamlar öğrenmenin bilişsel kuramına göre öğrenen, aşağıdaki beş bilişsel adımı uygular (Kuzu, 2014):

- I. Sözel çalışan bellekte işlenecek sözcüklerin seçimi
- II. Görsel çalışan bellekte işlenecek sözcüklerin seçimi
- III. Seçilen sözcüklerin sözlü zihinsel yapılar ile düzenlenmesi,
- IV. Seçilen imgelerin görsel zihinsel yapılar ile düzenlenmesi
- V. Sözlü ve görsel edinimlerin var olan bilgiler ile bütünleştirilmesi

Öğrenen, bu aşamaları uyguladıktan sonra çoklu ortam ile öğrenmeyi sağlamış olur ve eğitim öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılmış olur.

2.2.2. Çoklu ortam tasarım ilkeleri

Çoklu ortam tasarlarken, öğrencilerin, sunulan bilgileri uzun süreli belleğe aktarmalarını kolaylaştıracak adımlar atmak, böylece konu dışı bilişsel yükü azaltarak etkili bilişsel yükü arttırmaya çalışmak öğretim tasarımcılarının dikkat etmesi gereken bir konudur (Akbulut, 2014). Çoklu ortam materyali tasarlanırken bazı durumların göz önünde bulundurulması gerektiği Mayer (2009) tarafından belli kriterler bağlamında 12 ilke olarak belirlenmiştir. Bu ilkeler Tablo 2.2’de belirtilmiştir.

Tablo 2.2.

Çoklu Ortamla Öğrenmenin Tasarım İlkeleri

Tasarım İlkeleri		
Konu Dışı işlemleri Azaltma İlkeleri	Temel Süreçleri Yönetme İlkeleri	Üretici Süreçleri Geliştirme İlkeleri
● Tutarlılık ● Dikkat çekme ● Gereksizlik ● Konumsal Yakınlık ● Zamansal Yakınlık	● Parçalara Bölme ● Ön-Alıştırma ● Biçim	● Çoklu ortam ● Kişiselleştirme ● Ses ● Resim

2.2.2.1. Konu dışı işlemleri azaltma ilkeleri

Bu ilkelerin tamamında, hazırlanan konu ile ilgili olmayan durumların, bilgilerin ve düşüncelerin tasarıma dâhil edilmemesi ve buna dikkat edilmesi hususu dile getirilmektedir. Konu dışı işlemleri azaltmak için aşağıda açıklanan ilkelere dikkat edilmesi gerekir. Bu ilkeler;

I. Tutarlılık İlkesi

Konu dışı materyallerin tasarımın dışında bırakılması gerektiğini ortaya koyan bir ilkedir. Bu ilkeye göre, konu ile ilgisi olmayan durumların tasarımın dışında bırakılmasının, öğrenenlerin daha iyi öğrenebildiğini ortaya koymaktadır. Konu ile ilgisi olmayan farklı materyallerin kullanılmasının, öğrenenler üzerinde farklı anlamalara, kavram kargaşasına ve konu dışına sapmalara neden olabildiği, fakat bu ilkenin göz önünde bulundurulmasının böyle bir negatif etkiyi bertaraf edebileceğini söyleyebiliriz.

II. Dikkat Çekme İlkesi

Bu ilkenin en önemli özelliği, tasarım ve öğretilen konu ile ilgili olarak önem arz eden bilgi, sözcük, resim veya tasarım öğelerinin vurgulandığı durumlarda daha iyi öğrenebileceği savunulmaktadır. Dikkat çekme ilkesi, anahtar ve önemli görülen öğelere dikkat çekmeyi sağlayan bir ilkedir.

III. Gereksizlik İlkesi

Bu ilkede de aşırı bilişsel yükün oluşturulmaması gündeme alınmıştır. İlke, resim ile sözlü anlatımın birlikte kullanılmasının; resim, sözlü anlatım ve metnin birlikte kullanılmasına göre daha öğretici ve anlaşılır olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu ilkeye göre aynı anda yazı, resim ve sesli anlatımın birlikte kullanılmaması gerektiği üzerinde durur. Çoklu ortam araçlarının birlikte kullanılırken aşırı bilişsel yük oluşturulmamasına ve birbirini tamamlayacak ortamların birlikte kullanılması gerektiğini ortaya koyan bir ilkedir.

IV. Konumsal Yakınlık İlkesi

Konumsal yakınlık ilkesi adından da anlaşılacağı üzere birbiri ile ilişkili metinlerin ve resimlerin sayfada veya ekran üzerinde birbirlerine yakın olması durumunda öğrenmenin daha iyi olacağını savunur.

V. Zamansal Yakınlık İlkesi

Birbirleriyle ilişkili metinlerin ve resimlerin eş zamanlı olarak yani aynı anda sunulduğu ortamların sağladığı öğrenmelerin; ilgili metin ve resimlerin birbirinin ardı sırasınca, ardışık olarak sunulduğu ortamlara göre daha iyi olacağı bu ilkede dile getirilmektedir.

2.2.2.2. Temel süreçleri yönetme ilkeleri

I. Parçalara Bölme İlkesi

Bu ilkeye göre, konunun uygun biçimde parçalara ya da bölümlere ayrılarak verilmesinin, bu uygulamanın yapılmadığı durumlara göre daha iyi öğrenmeler sağladığı gerçeğine dayanmaktadır.

II. Ön-Alıştırma İlkesi

Yeni öğrenmeler, ön öğrenmeler üzerine inşa edildiğinde, bazı kavramlar ve anahtar kavramlar önceden bilindiğinde, öğrenmenin daha iyi olacağı varsayımına dayanan bir ilkedir. Bu ilkeye göre hazırlanan bir tasarımda konuyu aktarmadan önce konunun akışını veya sürecini anlatan bir kavram haritasının verilmesi sonraki öğrenmelerin anlamlandırılmasında etkili olmaktadır.

III. Biçim İlkesi

Resim ve anlatımın birlikte sunulduğu ortamların, resim ve yazının birlikte sunulduğu ortamlara göre daha iyi bir öğrenme ortamı sunduğunu dile getiren bir ilkedir.

2.2.2.3. Üretici süreçleri geliştirme ilkeleri

Bir çoklu ortam materyalinde anahtar kelimeler vurgulandığında, önemli noktalar daha belirgin şekilde gösterildiğinde, öğrenenlerin dikkati öğrenilecek içeriğe odaklanır. Konuşmacının sesi, öğrenen kitlenin bilişsel özelliklerine uygun tonda olursa, bilgisayar sesine göre daha etkili sonuçlar elde edilebilir. Yaşları ne olursa olsun bireyler ses frekanslarını ayırabildiklerinden, dersi dinlemeye ilişkin ilgileri artacaktır.

I. Çoklu Ortam İlkesi

Bu ilkeye göre, resim ve yazının birlikte sunulduğu ortamlardaki öğrenme, sadece yazıdan oluşan öğrenme ortamlarına göre daha başarılıdır. Yani bu ilkeye göre resmin ne olduğunun yazı ile verilmesinin, sadece yazının verilmesine göre daha iyi öğrenmeler sağladığı savunulmaktadır.

II. Kişileştirme İlkesi

Bu ilkede, günlük dilin kullanıldığı ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin akademik dil kullanılan ortamlara göre daha etkili olduğu dile getirilmektedir. Öğrenenler yazarın kendilerine hitap ederken arkadaş gibi günlük dil kullanmasını daha çok arzu ederler. Bu sebeple öğrenmenin daha etkili olduğu söylenebilir.

III. Ses İlkesi

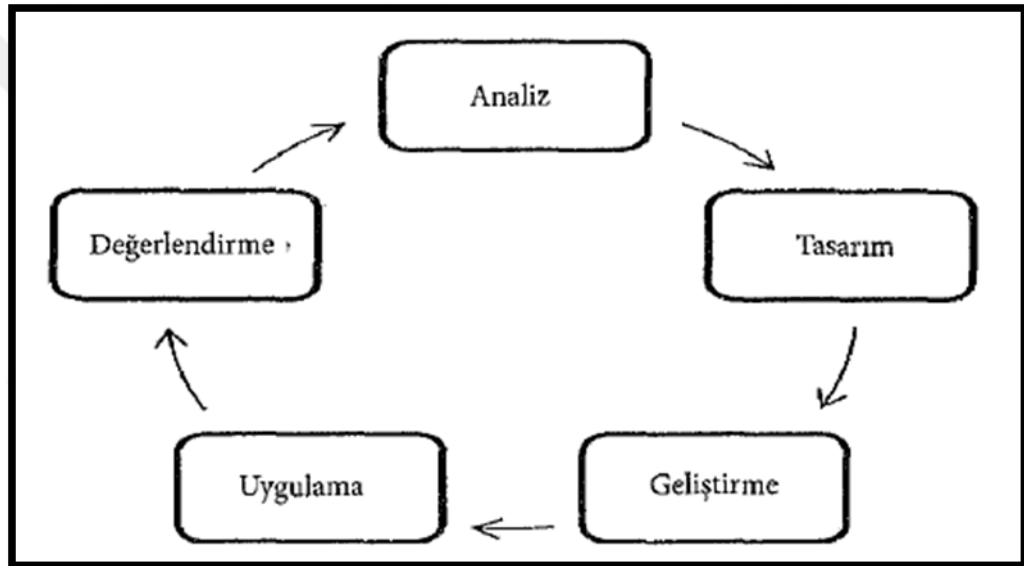
Bu ile sözlü anlatımın insan sesiyle verilmesinin makine sesi ile verilmesinden daha iyi olduğunu vurgulamaktadır. İlkeye göre çoklu ortam tasarımlarında, insan sesinin kullanılmasının tercih edilmesi gerektiği ortaya konmuştur.

IV. Resim İlkesi

Bu ilkeye göre hazırlanan bir çoklu ortam tasarımında, konuşan kişinin resminin görülmesi durumunun, öğrenmenin iyi olmasını engellediği dile getirilmektedir.

2.2.3. Çoklu ortam projesi hazırlama süreci ve görsel tasarım

Çoklu ortamla öğrenme materyali hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlardan en önemlileri projeyi bilişsel yükü göz önünde bulundurarak hazırlamak ve görsel olarak tasarlamaktır. Bilindiği üzere çoklu ortam, veri bilgi aktarımında birçok ortamı (yazı, görüntü, resim, ses, grafik, müzik, animasyon, video) uygun yollarla birleştirerek sunulması sürecini içeren bir kavramdır. Öğretilecek bilgi ve becerilerin bu amaçla hazırlanması proje sürecine ve görsel tasarıma ihtiyaç duymaktadır. Lee ve Owens (2000) tarafından belirtilen çoklu ortam projesi hazırlama süreci Şekil 2.6'da verilmiştir.



Şekil 2.6. Çoklu ortam projesi hazırlama aşamaları

Şekil 2.6'ya göre öncelikle proje fikri yani problem durumu belirlenmelidir. Daha sonra fikir veya problemle ilgili olarak analiz çalışması gereksinim analizi ve ön-analiz şeklinde enine boyuna yapılmalıdır. Süreç olarak tasarım geliştirilmeli ve geliştirilen bu tasarım uygulanmalı ve değerlendirilmelidir. Çoklu ortam materyalinin etkililiğini belirleyen bir diğer unsur ise görsel tasarım sürecidir.

Çoklu ortam tasarımı sürecinde görsel tasarım, kullanıcıya veya öğrenene verilmek istenen mesajı etkili bir görsel iletişim süreci ile çekici hâle getirme amacını taşımalıdır (Erişti, 2014). Bu amaç doğrultusunda, tasarım öğeleri açık, anlaşılır, ayırt edilebilir ve algılanır bir niteliğe sahip olmalıdır.

Çoklu ortam uygulamalarında görsel tasarımlar (Zeldman, 2001):

- ✓ Farklı duyu organlarına hitap eder.
- ✓ Soyut kavramların gerçek durumlara aktarılmasını sağlar.
- ✓ Kullanıcıların motivasyonunu artırır.
- ✓ Sunulan içeriği eğlenceli, farklı ve ilgi çekici hâle getirir.
- ✓ Kullanıcının etkin katılımını sağlar.
- ✓ Kullanıcıya dinamik bir çalışma ortamı sağlar.
- ✓ Geniş ve etkili bir içeriğe çok yönlü erişimi sağlar.

Lawson (1990) ise çoklu ortam materyali hazırlanırken kullanılacak olan görsel tasarımın hazırlanma aşamalarını şöyle sıralamıştır:

- ✓ Çoklu ortam tasarımının ne amaçla oluşturacağının ve ne tür bilgiler içereceğinin belirlenmesi
- ✓ Çoklu ortam tasarımının oluşturulacağı hedef kitle niteliklerinin belirlenmesi
- ✓ Çoklu ortam tasarımında ne tür görsel tasarım uygulamalarının geliştirileceğinin belirlenmesi
- ✓ İçerikte kullanılacak görsel tasarım öğelerinin (fotoğraf, resim, yazılar, renk gibi) belirlenmesi
- ✓ Görsel tasarım öğelerine ilişkin sunum şeklinin belirlenmesi
- ✓ Görsel tasarım öğelerine ilişkin etkileşimlerin ve geribildirim etkinliklerinin belirlenmesi

Felman (1987) çoklu ortam materyali geliştirilirken ve görsel tasarım düzenlenirken aşağıdaki niteliklerin göz önünde bulundurulması gerektiği üzerinde durmaktadır:

- ✓ Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması
- ✓ Bağımsız kullanım ve uygulamaya uygun olması
- ✓ Bireysel özgürlük olanağı tanınması
- ✓ Motivasyonu artırıcı nitelikte olması
- ✓ Uygulama sürecinde yeterince etkileşim olanağına sahip olması
- ✓ Bireysel ilerleme hızına uygun olması

Bu bağlamda hazırlanacak olan çoklu ortam materyalinin yetkin bir özelliğe sahip olması için iyi bir görsel tasarıma sahip olması gerektiğini söyleyebiliriz. Görsel tasarımın önemine vurgu yapan Salisbury (1996)'a göre görsel tasarım sürecinin aşamaları şöyledir:

- ✓ Tasarım amacını tanımlama,
- ✓ Tasarım oluşturma nedenlerini açıklama,
- ✓ Tasarımın hedef kitlesini analiz etme,
- ✓ Tasarımın sınırlarını belirleme,
- ✓ Tasarlama sürecindeki ana temaları ve nitelikleri belirleme,
- ✓ Tasarımın hedef kitlesinin niteliklerini tasarım içeriği ile ilişkilendirme
- ✓ Alternatif tasarım önerileri oluşturma
- ✓ Oluşturulan alternatifleri geliştiren ölçütler belirleme
- ✓ Geliştirilen ölçütleri kullanarak ürün ortaya koyma
- ✓ Ürün ortaya koyma sürecini tanımlama ve değerlendirme
- ✓ Tasarım sürecini ve içeriğini geliştirme

Çoklu ortam tasarımının istenilen hedeflere ulaşmada araç olarak kullanımının sağlanması öğrenmenin daha etkili olmasını sağlayabileceğini söyleyebiliriz. Bahsi geçen bu aracın yetkinliğinin ve görsel açıdan yeterli olmasının sağlanması öğrenenlerin istifadesini de artıracaktır. Buna göre iyi bir çoklu ortam tasarımının hazırlanmasında Mayer (2009)'ın dile getirdiği çoklu ortam ilkelerinin ve Zeldman (2001), Lawson (1990), Felman (1987) ve Salisbury (1996) tarafından görsel tasarımın özellikleri, yararları ve hazırlama süreci şeklinde değerlendirilen özellikler dikkate alınmalıdır.

2.3. Türk Edebiyatının Dönemleri

Türk edebiyatının başlangıcı için belirli bir tarihin öne sürülmesinin mümkün olmadığını dile getiren Timurtaş (2012), Türk tarihi gibi Türk edebiyatının da ne zaman başladığının belli olmadığını söyler. Yalnız Türk edebiyatının çok eski zamanlara, tarihin bilinmeyen devirlerine kadar uzandığının kabul edildiğini vurgular. Atsız (2012), bir ağacın yemiş verme şartları incelenirken, o ağacın toprağının da göz önünde bulundurulması nasıl bir gereklilikse; edebî mahsullerin nasıl meydana geldiğini anlamak için de o devrin ve milletin tarihinin bilinmesi gerektiğini dile getirmektedir.

Köprülü (2003), Türk tarihinin, yalnızca Türk edebiyatını değil, tüm içtimai müesseselerin de belirlenmesi hususunda başlıca üç döneme ayrıldığını dile getirmiş ve Türk edebiyatının dönemlere ayrılmasında da bu tasnifin kullanılması gerektiğini söylemiştir. Buna göre Köprülü, Türk edebiyatını;

1. İslamiyet'ten Önceki Türk Edebiyatı
2. İslam Medeniyeti Tesiri Altındaki Türk Edebiyatı
3. Avrupa Medeniyeti Tesiri Altındaki Türk Edebiyatı şeklinde üç dönem olarak sınıflandırmıştır.

Levend (2014), Türk edebiyatının dönemlere ayrılmasında tarihsel büyük olayları esas olarak almaktan daha doğru bir yol görünmediğini belirterek, Türk tarihinde esaslı iki dönüm noktasının olduğunu, bu olayların Türk tarihinin akışını değiştirdiğini ve yeni devirlerin başlangıcı olduğu hususu üzerinde durmuştur. Bu dönüm noktalarından birinin İslâm dininin kabulü, ötekini ise Batı'ya dönüş hareketi olduğunu aktarmıştır. Birincisinde Türkler, yeni dinin birleştirici erki içinde, Doğu uygarlığı dediğimiz İslâm uygarlığının kurulup gelişmesinde başlıca etken olmuş; ikincisinde ise, Batı uygarlığını siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik birçok olayların baskısı altında benimsemeye koyulmuşlar ve çok çetin güçlüklerle karşılaşmışlardır. İşte Türk edebiyatı tarihini bu dönüm noktalarına göre Köprülü gibi Levend de üç döneme ayırmıştır:

1. İslamlığın kabulüne dek Türk edebiyatı
2. İslam uygarlığı etkisi altında gelişen Türk edebiyatı
3. Batı uygarlığı etkisi altında gelişen Türk edebiyatı

Edebiyat tarihçilerinin üzerinde birleştiği husus, Köprülü tarafından yapılan tasnifin kullanılması yönündedir.

2.3.1. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı

1901-1908 dönemi, Türk edebiyatı için çok açık bir suskunluk devri olmuştur. Aydınlar ve sanatkarlar üzerindeki baskı ve sansürü giderek artıran II. Abdülhamid yönetimi, fikrî ve siyasi alanlarda olduğu gibi, edebî sahada da ciddi herhangi bir faaliyete izin vermedi. Bu sebeple belirtilen dönem, tanınmış şair ve yazarların eser vermeleri bakımından tam bir fetret devri oluşmuştu (Çetişli, 2007:147).

İçinde barındırdığı ulusların milliyetçilik fikrine eğilim göstermeleri üzerine 19. yüzyılın sonlarında yıkılış sürecine giren Osmanlı Devleti'ni kurtarmak amacıyla 23 Temmuz 1908 tarihinde anayasal bir rejim olarak Meşrutiyet ikinci kez ilan edilmiştir. Fakat bu anayasal rejim kısa bir süre sonra Trablusgarp Savaşı ve Balkan Savaşları gibi hezimetle sonuçlanan birtakım askerî krizlerle sonuçlanmıştır. Bu gelişmeler meşrutiyet rejimini ilan eden Jön Türkleri ümitsizliğe sevk etmişse de içlerindeki İttihatçılar radikal reformlarla imparatorluğun çöküşten kurtarılabileceğine inanmışlardır (Uyanık vd., 2012: 409).

23 Temmuz 1908'deki II. Meşrutiyetin İlanı, siyasi, fikrî ve sosyal hayat kadar, edebiyat hayatı için de -kelimenin gerçek anlamıyla tam bir "hürriyet"tir. Nitekim hürriyetin ilanından kısa süre sonra 200 civarında dergi ve gazete yayımlanmaya başlar. Daha önceki dönemlerin şöhret sahibi kalemleri, büyük bir ümit ve şevkle yeniden kalemlerine sarılırlar. Bunun ötesinde eli kalem tutan ve söyleyecek sözü olduğunu zanneden hemen herkes yazıp çizmeye başlar. Ancak ortam, çok açık bir kargaşa ve anarşi ortamıdır (Çetişli, 2007:148).

Milliyetçilik fikri her ne kadar Tanzimat Dönemi'nde ortaya çıkan bir kavram olsa da edebiyatımızda asıl millî olana yönelik Millî Edebiyat Dönemi'nde olmuştur. Kocatürk (2016: 725), Tanzimat ve Servet-i Fünun yazarlarının edebiyatta büyük bir hamle yaptıklarını kabul ederek, edebiyatımızın bu dönemlerde Avrupalılaştığını dile getirmiştir. Edebiyatımızın ruhta Fransız sanatına bağlı kaldığını, dil ve üslupta eski Arap-Acem terkiplerine çok fazla yer verdiklerini, aruz veznini muhafaza ederek millî dili ve millî zevki ihmal ettiklerini vurgulamaktadır. Bu durumun ise öz Türk dili, Türk vezni ve Türk zevki içinde millî konuları anlatan ve millî ülkü taşıyan yazarların yetişmesine sebep olduğunu söylemektedir. Bahsi geçen yazarlardan olan Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp ve Ali Canip Yöntem'in Selanik'te çıkardıkları Genç Kalemler dergisinde 1911 yılında Ömer Seyfettin tarafından yazılan ancak imzasız olarak yayınlanan Yeni Lisan makalesi Millî Edebiyat Dönemi'nin başlangıcı kabul edilmektedir.

Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın genel özelliklerine gelince, öncelikli olarak millî edebiyatın meydana gelmesi için millî bir dile ihtiyaç vardır (Argunşah, 2013: 200). Bu millileşme döneminde önce millî dili bütün yabancı unsurlarından

arındırarak ortaya çıkarmak sonra da millî edebiyata ulaşmak planlanmıştır. Ancak siyasal yapı bu çalışmaların Türk milliyetçiliğinin değil Osmanlı milliyetçiliğinin ve Tanzimat yıllarının ilkelerinden olan “halkçılık”ın bir sonucu olarak değerlendirilmesine sebep olmuş, geçen zamanın içerisinde değişen şartlar, yükselen ve toplayıcı değer olarak Türk milliyetçiliğini gösterilince bütün başlangıç dönemi faaliyetleri millî yönde oluşmaya başlamıştır. Bu sebeple imparatorluk anlayışına tepki olarak Türk milliyetçiliğinin doğuşu, imparatorluk dili ve edebiyatına tepki olarak da Türkçenin ve millî nitelikli bir Türk edebiyatının doğuşunu düşündürmüş, bu fikrî anlayışın paralelinde meydana gelen edebiyat da tamamen bu romantik tavrın tesiriyle Yeni Lisancılar tarafından “Millî Edebiyat” olarak adlandırılmıştır (Argunşah, 2013: 20).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu hazırlayan yıllara ve sonrasına bakıldığında da açıkça Yeni Lisan'ın fikrî ve siyasal edebiyattan hayata aktardığı prensiplerin izleri görülecektir. Dolayısıyla Yeni Lisan dil, edebiyat ve siyasal hayatımızdaki değişime zemin hazırlayan tarihî bir misyonu da yüklenmiştir. 1911 sonrasında ortada Türk milliyetçiliği ideolojisi, Yeni Lisan dil ve edebiyat görüşleri ile Trablusgarp, Balkan ve Birinci Dünya savaşlarında hezimetle uğrayarak dağılmış Osmanlı manzarasında bir İstiklal Savaşı yaşamak zorunda kalmış milletin edebiyatı vardır. Bu edebiyat bir “millet olma” edebiyatıdır. Elbette bu boyutlarından dolayı aynı zamanda siyasal bir edebiyattır. İsmine ister millî edebiyat isterse milliyetçi edebiyat densin, tek meselesi hece vezni ve sade Türkçe gibi edebî malzemenin şekil tarafını ortaya koyan şeyler değildir. Asıl mesele millî ruhtur. Bu ruh ise fikrî planda milliyetçilik düşüncesinin edebiyattaki uygulamalarıyla uyanıp gelişecek edebiyatı, devri ve insanı etrafında toplayarak millî hedefe ulaşacaktır. Millî edebiyat milliyetçi düşüncenin edebiyattaki uygulama ve ifade alanıdır. Bu aynı zamanda edebiyatın toplumun, halkın hizmetine verilmesi demektir (Argunşah, 2013: 213). Bununla birlikte roman, hikâye ve diğer türlerde dilde tedrici bir sadeleşmeye gidilmiştir. Başlangıçta Servet-i Fünun dilinin etkisinde olan yazarlar giderek dillerini sadeleştirmişlerdir. Tanzimattan itibaren başlayan Doğu-Batı Çatışması bu devirde iyice hız kazanır. Özellikle Balkan Savaşı ve 1. Dünya Savaşı'nda Batı'nın gerçek yüzünün görülmesi aydınlarımızı yeniden düşünmeye itmiştir. Bu da hikâye ve romanlara yansımıştır. Aydınların halkla ilişkilerindeki kopukluk bu devrin eserlerinde giderilmeye çalışılmıştır. Halka ait

figürler eserlerin başkarakterliğine kadar yükseltmiştir. Toplumu bir ahtapot gibi saran kimi hurafe, inanış ve âdetlere karşı bir aydınlanma harekâtı başlatılır. Eski hayatın niteliğini ve esas işlevini kaybetmiş, molla, imam, şeyh ve hoca gibi karanlık figürler kıyasıya eleştirilir (Kolcu, 2007: 338-339).

2.3.2. Millîlik ve Milliyetçilik

19. yüzyılın ikinci yarısı ve özellikle 20. yüzyılda Osmanlı-Türk toplumunun fikrî, siyasi, kültürel ve sosyal hayatında en etkili fikir hareketi Türkçülük/Milliyetçiliktir. Bu fikrî hareketin ortaya çıkmasında sırası ile Batıcılık, Osmanlıcılık, Ümmetçilik fikirlerinin etkili olduğu söylenebilir. Bahsedilen fikrî hareketlerin benimsenmemesi ve istenen etkiyi uyandırmamasının bir sonucu olarak Türkçülük/Milliyetçilik fikrinin ortaya çıktığı ileri sürülebilir.

Tanzimat yıllarında, önce ilmî ve kültürel bir niteliğe sahip olan Türkçülük, 1910'dan itibaren bir taraftan edebiyat eserlerinde ifadesini bulurken; hemen akabinde gelen Balkan Harbi yıllarından itibaren de siyasi bir düşünce hâlini alır (Çetişli, 2007:139).

Türkçülük düşüncesinin ortaya çıkmasında, özellikle 1789'daki Fransız İhtilali'nden sonra Batı'da hızla yayılan milliyetçilik hareketlerinin önemli rolü vardır denilebilir. Avrupa'da ortaya çıkan ve bütün dünyaya yayılan milliyetçilik hareketleri, özellikle bünyesinde birden çok milleti barındıran imparatorluklarda karışıklıklar çıkmasına sebep olur ve bu imparatorluklarının toprak bütünlüğünü tehdit etmeye başlar. Bu imparatorluklardan biri de Osmanlı İmparatorluğu'dur.

Türk milliyetçiliğinin başlangıç noktasını geniş bir Türk coğrafyasını içine alan “Turancılık” fikri oluşturur denilebilir. Bu görüşün fikir babası ise Ziya Gökalp'tir. 1911'de yayımlanan *Turan* başlıklı şiiri ile bu görüşünü açıkça ifade etmiştir, siyasi ve sosyal şartların tesiriyle Turan düşüncesi daralınca kadar da bu görüşün liderliğini üstlenmiştir.

Geniş Türkçülük görüşü Gökalp'in yetişme yıllarının ve arayışlarının tesiriyle bir heyecan devresi olarak görülebilir. Zira 1923'te neşredilen ve Türkiye Cumhuriyeti'nin dayandığı temel noktaları ve programını oluşturan *Türkçülüğün Esasları*'nda, Türklüğün

uzak bir mefkûresi olan Turan'ın ancak kültür sahasında gerçekleşebileceğini belirtir ve asıl olanın Türkiye Türkçülüğü olduğunu söyler (Argunşah, 2013: 200).

Türkçülük fikri, Osmanlı İmparatorluğu'nun sürekli bir biçimde Avrupa devletlerinin emperyalist saldırılarına maruz kalması, başka din ve ırklara mensup azınlıkların ihanetleri karşısında hızla yaygınlaştı. Balkan Harbi ile birlikte yönetimi yeni ele geçirmiş bulunan İttihat ve Terakki Cemiyetinin ileri gelenleri de Türkçülük düşüncesine sarıldılar. Ayrıca 2. Meşrutiyet'in ilanından hemen sonra, Türk milletinin değerlerini araştırma ve elde edilen sonuçları halka aktarma; böylece Türkçülük düşüncesini toplumun geneline yayma amacıyla peş peşe dernekler kuruldu. Bunların en önemlileri şunlardır: *Türk Derneği* (1908), *Türk Yurdu* (1911), *Türk Ocağı* (1912), *Türk Bilgi Derneği* (1914), *Türk Gücü*, *Halka Doğru Cemiyeti*(1917), *Turan Neşr-i Maarif Cemiyeti*, *Türk Tamim-i Maarif Cemiyet-i Hayriyesi* (Çetişli, 2007: 142).

Balkan Savaşları sonucunda görülen çözölmeye paralel olarak ortaya çıkan etnik hareketlilik içinde sadece Türkler hamisiz, sempatisiz ve örgütsüz durumda kalmıştı. Oysa İttihat ve Terakki, anayasal rejim içinde kalarak bu azınlık oluşumlarına karşı gizli bir mücadeleyi sürdürmeyi amaçlıyordu. Tanin gazetesi başyazarı Hüseyin Cahit Yalçın'ın ifadesiyle İttihat ve Terakki, “İmparatorluğu ve Türkleri korumak için böyle yapmak zorundayım.” diye ilanda bulunacak değildi. Osmanlıcılık artık geçerliliğini sürdüremezdi. Çünkü hiçbir etnik grup anayasal rejim içinde kendi ulusçu taleplerinden vazgeçmemişti. Aksine Meşrutiyet, ulusçu amaçlar için uygun bir vasıta olarak görülüyordu. Yeni “sayılar hükûmeti”, imparatorlukta Türk hâkimiyetini tehlikeye sokabilirdi. Bu yüzden Meşrutiyet Dönemi, Yalçın'a göre, Türklerin ekalliyetler selinde boğulmama çabalarının tarihidir. Sonuç, İttihat ve Terakki'nin açık Türkçülüğe kayışıdır. İşte tam bu ortamda Hüseyin Cahit Yalçın, Türkçülük politikasında yeni bir açılım sayılabilecek manifesto niteliğindeki “Millet-i Hâkime” makalesini yazmıştır (Yetim, 2008: 72-73) .

II. Meşrutiyet Dönemi'nde “millîleşme” temayülü toplumun her kesimine sirayet eder. 1908-1912 yılları arasında İstanbul'da yayımlanan Sırat-ı Müstakim dergisinde “millî” kelimesi ile yapılan tamlamalar, bu hadisenin en bariz misallerinden birini daha teşkil eder: Millî terbiye, millî edebiyat, millî dil, millî ahlâk, millî ruh, millî âdetler, millî hisler, millî haysiyetimiz, millî hamiyet, millî ittihâd, millî bir banka, millî işler,

millî şerefimiz, millî matbuat, millî ihtiyaçlar/zaruretler, millî sükût, millî istiklâl, millî fikirler, millî hayatımızın ruhu: Bahriye, millî servet, millî cihat, millî hâkimiyet, millî okullar, millî münasebetler, millî bayram vb. (Dayanç, 1997: 120-145).

Kısacası; 19. yüzyılın ortalarından Cumhuriyetin ilanına kadar olan dönemde ilmî, fikrî, edebî ve siyasi niteliklere bürünüp yaygınlık kazanan Türkçülük/Milliyetçilik, bahsedilen dönemin en güçlü fikir hareketidir. Türkçülük/Milliyetçilik, Osmanlı Devleti'ni kuran ve yüzyıllarca idare eden "millet-i hakime"nin, imparatorluk döneminde belli ölçüde geri plana ittiği kimlik değerlerini merkeze alıp hayatını yeniden inşa etme iradesinin yüksek sesle ifadesidir. Bu süreç "ümme zihniyeti"nden "millet zihniyeti"ne; imparatorluktan "ulus devleti"ne geçiştir. Çünkü Türk milletinin hayatının merkezinde artık "millet" ve "milliyet" mevcuttur. (Çetişli, 2007:146).

2.3.3. Millî edebiyat kavramı

Millî edebiyat hakkında görüş bildirirken öncelikle millî kavramını açıklamak gerekiyor. Millîlik kavramı bir millete ait olmak şeklinde açıklanmaktadır. Bir milletin birikimlerinin tamamı, millîdir. Buna bağlı olarak da millî edebiyat, milletin tarihi boyunca değişik coğrafyalarda, farklı estetik ihtiyaçlarla ve kendi diliyle meydana getirdiği edebiyatın tamamını düşünce planına getirmelidir. Bu bütüncül bir bakış açısidir ve milletin kendine özgü edebiyatı olan “millî edebiyat”la bunun dışında kalan milletlerin edebiyatlarını, “gayri millî edebiyat/ları” birbirinden ayırmaktadır. Hâlbuki millî edebiyat adlandırmasına Türk edebiyatında bu bütüncül anlayışın dışında ve daha özel bir anlam yüklenmiştir. Böylece kavram etrafında daha başlangıçtan itibaren farklı bir değerlendirme ortaya çıkmaktadır (Argunşah, (2013:185)

Genel manada düşündüğümüzde millî edebiyat kavramının zihnimizde oluşan ilk anlamı; "millete ait edebiyat, millete has edebiyat" olmaktadır. Yani; herhangi bir milletin kendi tarihi içinde, kendi estetik anlayışı çerçevesinde ve kendi diliyle ortaya koyduğu edebî mahsullerin toplamı, o milletin millî edebiyatını oluşturur. Nasıl Corney, Racine, Baudelaire, Balzac, Flaubert, Maupassant, Emile Zola'ların kaleme aldıkları tiyatro, şiir, roman ve hikâyeler Fransız edebiyatını oluşturuyorsa; Yunus Emre, Fuzûlî, Bâkî, Nedim, Karacaoğlan, Dertli, Namık Kemal, Halit Ziya, Tefik Fikret, Ahmet

Haşim, Mehmet Âkif, Peyami Safa, Orhan Velilerin yazdıkları eserlerin toplamı da Türk edebiyatını oluşturur. Dolayısıyla bunların her biri Fransızlar veya Türkler için birer millî edebiyat eseridir. Bu eserlerin toplamı da Fransız ve Türk Edebiyatını teşkil eder. Bunlardan bazılarını şu veya bu milletin edebiyatından etkilenmiş; şu veya bu form, muhteva ve üsluba sahip olmaları, onların gayrimillî oldukları anlamına gelmez (Çetişli, 2007: 126).

Sonuç olarak “millî edebiyat” bütüncül bir kavram olarak bir milletin edebiyatını düşündürürken, Türk edebiyatı içerisinde milliyetçilik akımı etrafında meydana gelen edebiyatın, yani aşağı yukarı belirlenebilen iki tarih arasındaki bir dönemin de adı olmuştur (Argunşah, 2013: 186). Orhan Okay (1990: 41), edebiyat hakkında “millî” tabirinin bilinçli olarak kullanılmasının, 1908 yılında Meşrutiyet hareketinden sonra başladığını söylemektedir. 1911’de, Selânik’te Ali Canip, Ömer Seyfettin ve Ziya Gökalp’in Genç Kalemler dergisindeki faaliyetleriyle “millî” sıfatının çok hızlı bir şekilde basın hayatımızı etkilediğini ve de bu tarihten sonra Cumhuriyet’in ilk yıllarına kadar birçok kitapların isimlerinin hemen altına “millî roman”, “millî hikâye”, “millî tiyatro” gibi alt başlıklara rastlandığını söylemektedir.

2.3.4. Millî edebiyat meselesi

Millî edebiyat kavramının ilk bakışta milliyetçi edebiyatı ve Türkçü edebiyatı, kastettiği anlaşılmaktadır. Bu durumda “millî edebiyat”, II. Meşrutiyet sonrasında belirginleşen ve bazı görüşlere göre İstiklal Savaşı’nı da içine alarak Cumhuriyetin ilanı yıllarına kadar devam eden edebiyat faaliyetini işaret etmek için kullanılmıştır. Kavramın, anlamı daraltılmış bir adlandırma olduğu ve özel bir mana kazandığı görülmektedir. Hâlbuki millîlik, bir millete özgü anlamına gelmektedir. (Argunşah, 2007: 172).

Çetişli (2007)’ye göre Tanzimat sonrası Türk edebiyatında önemli mekteplerden biri olan millî edebiyat kavramı zaman zaman bazı yanlış anlaşılımları da beraberinde getirmektedir. Bunların başında “Türk edebiyatı tarihindeki diğer dönem, mektep veya ekoller gayri millî mi?” sorusu gelmektedir. Yine Çetişli’ye göre bu soruya hiçbir zaman “evet” cevabı verilemez.

Hâlbuki siyasi bir tarihlendirme ile Tanzimat Fermanı'ndan itibaren gelişen ve yeni Türk edebiyatının inceleme alanı içerisinde yer alan, Batı taklitçisi olduğu söylenen edebiyatın hatta divan edebiyatı diye adlandırılan edebî dönemin bu halkın diliyle, duyuş tarzıyla, edebî eğilimleriyle vb. yoğrulmuş eserlerine de gayrimillî demek mümkün değildir. O hâlde millî edebiyat kavramı bu isimlendirmede darlaştırılmış bir anlamla karşımıza çıkmakta ve aslında başlangıcı çok önceki yıllara götürülebilen ancak önce 1908'de Meşrutiyet İlanı'nın getirdiği fikir özgürlüğü sonra da Osmanlı Devleti'nin kurtuluş arayışları içinde sarıldığı bir ideolojinin, “milliyetçilik”in edebiyattaki yansımalarının yoğun olduğu bir dönemi işaret etmektedir (Argunşah, 2007: 172).

Millî edebiyatı açıklamaya çalışan eserlerin başında Ali Canip'in *Millî Edebiyat Meselesi* adlı eseri gelir. Ali Canip, kitabının başında bir sayfanın ortasına aldığı cümlelerle maksadını özetlemiştir:

“Şüphesiz altı yedi sene içinde ibtikârî edebiyat sahibi olmadık. Fakat şaşaalı terkiplerle, şaklabanca lafız oyuncaklarıyla edebiyat yapılacağını vehmeden tek bir genç kalmadı. Güzel Türkçe bütün kalpleri teşhir etti: Her kalem yarınki millî dâhiye hazırlık yapıyor dersem doğru bir söz söylemiş olmaz mıyım?” Yukarıdaki açıklamalara da baktığımızda “millî edebiyat” dediğimizde aklımıza millete ait olan edebiyat gelmesi gerekirken tam aksine siyasi dönüşümlerden dolayı olsa gerek sadece belirli bir dönemdeki edebiyat ya da daha doğru bir ifade ile Türkçü akımın önderliğinde vücuda gelen edebiyat anlaşılmaktadır. Bu durumda millî edebiyat söz grubunu anlam olarak ele aldığımızda elbette bir millete ait edebiyatın bütünü olarak değerlendirmeliyiz, fakat bu kavramın edebiyatımız içinde özel bir döneme ad olarak verildiğini de ayırt etmeliyiz.

2.3.5. Millî Edebiyat'ın sosyal, siyasi ve fikrî zemini

Osmanlı İmparatorluğu 20. yüzyıla, daha önceki yüzyıllarda başlayıp giderek belirginleşen yıkılma veya çözülme sürecinin tabii bir sonucu olarak iç ve dış şartlardan kaynaklanan büyük sıkıntılar içine girmiştir. Bir başka ifadeyle 20. yüzyılın ilk çeyreği Osmanlı-Türk toplumunun imparatorluktan millî devlete, ümmet bilincinden millet bilincine, padişahlık yönetiminden Cumhuriyet yönetimine geçiş dönemidir. Bütün bu

gelişmeler, içte ve dışta yaşanan önemli olaylar sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Çetişli, 2007: 130).

Özellikle içte çıkan çatışmalar, meclisin kapatılmasından sonra padişaha karşı oluşan düşüncenin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır denilebilir. Meşrutiyet yanlıları meclisin kapatılması ile padişaha karşı olumsuz bir tavır içinde olmuşlar ve padişahı tahttan indirmek (veya meşrutiyeti yeniden ilan ettirmek) için çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Bu çalışmaların sonucu olarak da en etkin oldukları Balkan coğrafyasında hareketlenmeler baş göstermiştir.

Rumeli'nin değişik yerlerinde isyan ve ihtilâl toplantıları yapılmış, sokaklara bildirgeler asılmış, Yıldız Sarayı'na yönlendirme ve tehdit telgrafları çekilmişti. Makedonya'da karışıklık sürerken Resne'de Kolağası Niyazi, II. Abdülhamit idaresine karşı ayaklanıp 200'den fazla isyancı ile dağa çıkmış, isyan yayılmış ve Abdülhamit'in idaresine ve memurlarına karşı suikastlar artmıştır. İttihat ve Terakki Cemiyetinin Selanik'teki merkezi Abdülhamid'e telgraf yazıp olayların büyümemesi için hemen meclisi açıp meşrutiyeti ilan etmesini istemiştir (Çetin, 2007: 53).

II. Abdülhamid, milleti birbirine kırdırmamak, iç savaşın çıkmasını önlemek, ülke yönetimine yabancıların karışmasını engellemek için fedakârlıkta bulundu ve 22 Temmuz 1908'de sadrazamlığa İngiliz taraftarı Küçük Sait Paşa'yı getirdi. 23 Temmuz 1908'de İttihatçılar, Rumeli'nin değişik yerlerinde meşrutiyeti ilan ettiler. II. Abdülhamid, bu durumu kabullenmek zorunda kaldı ve 24 Temmuz 1908'de 1876 Anayasası olan Kanun-ı Esasî tekrar yürürlüğe koyduğunu, meclisi açtığını, genel seçimlere gidileceğini belirterek meşrutiyeti ikinci kez ilan etmiş oldu (Çetin, 2007: 53).

Abdülhamid İttihat ve Terakki Partisinin baskısıyla 1908 yılında II. Meşrutiyeti ilan etmek zorunda kalmıştır, çok geçmeden 31 Mart Vak'ası (1909) yaşandı. İttihat ve Terakki iktidarı ele geçirdi ve Abdülhamid tahttan indirerek yerine Sultan Reşad'ı tahta getirdi. İç karışıklıklardan faydalanan Avusturya-Macaristan, Bosna-Hersek'i ilhak etti. Bulgar Prenslığı ve onun ardından Arnavutluk bağımsızlık ilan etti. İtalya Trablusgarp'a saldırdı. Balkan devletleri Osmanlıya karşı savaş ilan ettiler. Kısaca devlet sosyal ve siyasal zeminde tam bir karışıklık içindeydi.

Millî Edebiyat'ın oluşumunda bahsi geçen tüm bu olayların ve gelişimlerin yanında, bu ortamın doğurduğu başta Türkçülük ve Milliyetçilik olmak üzere Osmanlıcılık, İslamcılık, Batıcılık, Sosyalizm gibi düşünceler de etkili olmuştur.

Şurası bir gerçektir ki, Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde görülen veya hissedilen askerî, mali, iktisadi, idari, hukuki ve içtimai sahalardaki zayıflama, bozulma veya çözülme belirtileri, zamanın yöneticileri ve aydınları tarafından fark edilmiş; gerekli tedbirler veya çözüm yolları üzerinde kafa yorulmuştur. Söz konusu gayretler, Avrupa ile olan ilişkilerin gelişmesine paralel biçimde ve 19. yüzyılın başından itibaren çok daha somut birtakım fikir hareketlerine dönüşmeye başlamıştır. Devrin imkânları oranında gazete, dergi ve kitap yoluyla geniş kitlelere yayılmaya çalışılan bu düşünceler, tabîî olarak dönemin edebiyatını da etkilemiş ve beslemiştir. Bunun da ötesinde dönemin şair ve yazarlarından pek çoğu, birer aydın olarak zaten söz konusu düşüncenin/düşüncelerin mensuplarıdır (Çetişli, 2007: 133)

Bahsi geçen aydın ve yönetici kesimin Avrupa gördüğü ve buradaki sanatçılardan etkilendiği de göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Özellikle yurt dışına eğitime giden Osmanlı gençleri buradaki eğitimlerini bir kenara bırakıp fikrî ve edebî hareketlerde öncülük eden aydınlarla tanışmış, onların düşüncelerini benimsemiş ve bu düşünceleri kendi coğrafyalarına getirip bu coğrafyalarda (yani Osmanlı İmparatorluğunda) yaymaya çalışmışlardır denilebilir. Bu fikrî hareketlerin yayılmaya çalışılmasındaki temel amaç devletin bulunduğu kötü durumu düzeltmek içindir. Fakat bu düşüncelerin ve yeni kavramların Osmanlı coğrafyasında yayılması beklenenin aksine bir tesir göstermiş ve devletin parçalanmasını hızlandırmıştır.

Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük, Batıcılık, Sosyalizm vb. fikir hareketleri, birbirlerinden mutlak manada kopuk, ilişkisiz; bütünüyle birbirinin zıttı veya alternatifi değildir. Onlar arasında pek çok noktada önemli geçişler ve ortaklıklar mevcuttur. Aynı durum, söz konusu fikirlerden herhangi birine mensup olduğu belirtilen kişiler veya eserler için de geçerlidir. Özellikle Balkan, Birinci Dünya ve İstiklal savaşlarının sıcak atmosferi, söz konusu fikir akımlarındaki sivrilikleri önemli ölçüde törpüler ve birbirine yaklaştırır. Bu bakımdan denilebilir ki, dönemin zihnî hayatı ve bu hayatın somut hâli olan kimlik, kişiler ve eserler, çoğu zaman söz konusu fikirlerin farklı dozadaki sentezinden oluşmuş birer terkidirler (Çetişli, 2007: 133).

18. yüzyılın başından itibaren Osmanlı aydınları arasında dikkati çeken ilk fikir hareketi Batıcılıktır. Bu fikrin benimsenmesinde öne çıkan en önemli gelişme belki de kaybedilen savaşlar ve Batılı ülkelerdeki inanılmaz ilerlemedir. Ülkede baş gösteren sorunlar genellikle savaşların kaybedilmesi ile ortaya çıkmıştır denilebilir. Bu da özellikle Osmanlı aydınlarını, ilerleme ve gelişmenin en büyük örneği olarak gördükleri Batıya doğru yöneltmiş ve böylelikle Batıcılık fikri ortaya çıkmıştır. Bu hareketi Batılılaşma, modernleşme, asrileşme, medenileşme ve netice olarak da devleti bulunduğu durumdan kurtarma hareketi olarak görmek de mümkündür.

Bir başka ifadeyle, duraklama ve ardından gerileme sürecini yaşayan Osmanlı Devleti'nin içine düştüğü bu durumdan kurtulması için Avrupa devletleri model olarak alınmıştır. Batılı değerler bu süreçte fert, toplum ve devlet hayatına girmeye başlamıştır. Bu durum Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile birlikte (1839) devlet politikası hâline gelmiştir.

Aslında bu bir nevi Batı'nın üstünlüğünü kabul etmek manasına da gelmektedir. Bu fikir ilk başta benimsenmemiştir. Alt medeniyet olarak görülen Batı medeniyetindeki gelişmelerin kabul edilmesi ve bu gelişmelerin yakından takip edilerek, özellikle ilmi alandaki gelişmeleri devşirerek devleti bulunduğu durumdan kurtarmak amacıyla bazı girişimlerde bulunulmuştur. Bu girişimlerin başında Avrupa'ya öğrenci gönderme çalışmaları bulunmaktadır. Ancak gönderilen bu öğrenciler amaçlanan dışında Avrupa'daki fikrî hareketleri benimseyerek (belki de benimsetilerek) tekrar Osmanlı coğrafyasına dönmüş ve bu fikirleri (özellikle milliyetçilik, özgürlük fikrini) yaymaya başlamışlardır.

Bu dönemde Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük, Sosyalizm, Ademimerkeziyetçilik fikirlerini benimseyenlerin ortak noktası modernizmdir. Her bir düşüncenin mensupları modernizm etrafında çeşitli görüşler üretmişlerdir.

Bu genel eğilimin yanında, öncelikli olarak bütünüyle Batılılaşmayı savunan bazı aydınlar da mevcuttur. Bunlar, yüzyılların ötesinden süzülüp gelen pek çok millî ve manevi değeri bir kenara iterek topyekûn Batılılaşmaktan yanadırlar. Tevfik Fikret, Dr. Abdullah Cevdet, Baha Tevfik, Sati Bey, Celal Nuri bunlardandır. (Çetişli, 2007: 134).

Batılı devletleri örnek alan Osmanlı Devleti bu siyasetin yanlışlığını kısa süre sonra anlayacak ve örnek aldığı tüm devletlerin kendi çıkarları doğrultusunda

Osmanlı'yı kullandığını fark edecektir. Bunun sonrasında ise Osmanlı Devleti Batıcılık fikrinden vazgeçecek ve devletin kurtuluş umudunu yeni bir fikir akımında görecektir. Bu fikir akımı da Osmanlıcılıktır.

Osmanlıcılık fikrine göre ırk, dil, tarih, gelenek gibi milleti meydana getiren unsurlar mühim değildir, esas olan imparatorluğun tebaalardan müteşekkil bir topluluk olmasıdır; başlı başına "Osmanlı" milleti söz konusu değildir. Osmanlıcılık için İttihâd-ı Osmanî, Panottomanizm, Osmanlı Birliği gibi terimler de kullanılmıştır. (Karataş, 2014: 52) Osmanlıcılık düşüncesi özellikle Balkanlarda meydana gelen milliyetçi hareketlerden sonra oluşmuştur.

Osmanlıcılık ulusçuluğa bir tepki olarak gelişmiştir. Fakat bir yerde de ulusçuluk da bu grup kültüründen beslenmiştir. Bu çelişki, 19. yüzyıl araştırmalarında en çok görmezlikten gelinen noktadır. Osmanlılığın getirdiği politik kimlik algılaması; yalnızca gayrimüslim unsurlar arasında değil, reaksiyoner bir şekilde Türk kimliği arayışı sürecini de hızlandıracak ve Osmanlı kimliği ile Türk kimliği arasında bir millî meseleye dönüşecektir. Tanzimatçılar tarafından küllendirilmek istenilen bu mücadele, aynı kuldarda yer alan iki seçenek olarak değil, birbirleriyle çatışan biri "politik", diğeri "kültürel" bir mücadele alanına dönüşmüştür. Pek çoğunda modernist eğilimlerin bulunmasına rağmen Türkçülerin Tanzimat'tan soğumalarının ve kolayca muhafazakâr bir çizgiye kaymalarının nedeni de budur (Yetim, 2008: 68) .

Bu fikir hareketi bir nevi öze dönüş sayılabilir. Batılı devletlerden umduğunu bulamayan Osmanlı Devleti artık kurtuluşu kendi içinde aramakta ve sahip olduğu ulusları birleştirerek bir millet bilinci uyandırmak istemektedir. İkinci Mahmud (1808-1839), Abdülmecid (1839-1861), Abdülaziz (1861-1876), İkinci Abdülhamid (1876-1909) tahtta bulundukları sürece bu istikamette hareket ederler.

Tanzimat aydınlarından Şinasi, Namık Kemal, Ziya Paşa, Ahmet Vefik Paşa, Mizancı Murat hep Osmanlıcılık fikrini savunurlar. Nitekim söz konusu dönemde veya adı geçen aydınların eser ve yazılarında "*Türk*" "*Türkçe*" kavramları yerine büyük ölçüde "*Osmanlı*", "*Osmanlı milleti*", "*lisan-ı Osmani*", "*edebiyat-ı Osmani*" kavramları kullanılır (Çetişli, 2007: 135).

Ziya Gökalp konuyla ilgili "*Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*" adlı makalesinde şöyle der: Çağdaşlaşma akımına uyanlar Tanzimat düşüncelerini yaydıkları

sırada, çeşitli uyruklardan ve mezheplerden oluşmuş var olan bir ulustan, yaratılması tasarlanan bir milleti yapmanın mümkün olduğuna inanmışlar; bu inanışla tarihsel bir anlamı olan eski "Osmanlı" sözü yerine ulusal renklerden tamamıyla arınmış olmak üzere, yeni bir anlam yakıştırmışlardı. Acıklı denemeler gösterdi ki, "Osmanlı" sözündeki yeni anlamı, Tanzimatçı Türklerden başka kabul eden yoktu (Gökalp, 2010:10).

Osmanlıcılık düşüncesi devlet nezdinde ve Türk aydınları arasında 1912 yılında başlayan Balkan Savaşlarına kadar geçerliğini korumuştur.

Ancak özellikle II. Abdülhamid'in tahta geçmesiyle farklı bir politika izlenmeye başlar. Gayr-i Müslim unsurlarının büyük bölümü artık Osmanlı tebaası olmadığı için II. Abdülhamid devletin varlığını sürdürdüğü topraklarda egemen olan İslamiyet'i ön plana çıkararak İslamcılık politikasını benimser. II. Abdülhamid'in merkezine hilafet kurumunu yerleştirdiği politikadan beklentisi imparatorluk tebaası Müslümanlar arasında ortak bir bağ inşa ederek dağılmayı engellemekti (Çetinsaya, 2001: 270-272).

İslamcılığın fikrî bir harekete dönüşmesi 2. Meşrutiyet'in getirdiği hürriyet ortamında mümkün olabilmiştir. Kendisi ciddi manada İslamcı siyasetten faydalanmasına rağmen 2. Abdulhamid, böyle bir düşüncenin etkili bir fikir hareketine dönüşmesine izin vermemiştir. Bu yüzden çoğu İslamcılar, onun aleyhinde tavır takınmışlardır (Çetişli, 2007: 138).

İslamcıların amaçları, Osmanlı'da bulunan hilafeti bir güç hâline getirerek İslam dünyasını bunun etrafında birleştirmektir. Batılılaşma konusunda da fikir üreten anlayış, özellikle Renan gibi, İslam'ın ilerlemeye engel bir din olduğu anlayışını savunanlara karşı müspet ilimlerle dini birleştirmek istemiştir. Bunun için de İslam'ın, özünü kapatmış olan hurafe ve batıldan kurtarılması gerekmektedir.(Argunşah, 2013: 233)

19. yüzyılın ikinci yarısı özellikle II. Abdülhamid dönemi dış dengeler ve içerideki muhalif çevrelerin yoğun çabalarıyla Osmanlı hilafetinin meşruiyetinin tartışılmaya açıldığı bir dönem oldu. Dışarıdan gelen en ciddi eleştiriler İngiliz kaynaklı olanlardı. İngiliz politika yapıcıları ve bazı şarkiyatçı yazarlar Osmanlı halifesinin kurumu yoğun biçimde politize etme gayretlerini İngiltere'nin Ortadoğu'daki çıkarlarına aykırı çalışmalar olarak değerlendiriyorlardı. Aynı dönemde Araplar

arasında başlayan milliyetçi uyanış Osmanlı hilafetine alternatif arayışlarını gündeme getiriyordu (Turan, 2008: 290).

Tanzimat ve Meşrutiyet aydınlarının önemli bir kısmı, İslamcılık fikrini benimser ve hayata geçirilebilmesi için çalışırlar. Ancak bütün gayretlere rağmen 2. Meşrutiyet'ten sonra Müslüman Arnavutlar ve Arapların Osmanlı İmparatorluğu'na isyanının önüne geçilememiştir. Özellikle Arapların İngilizlerle birlik olup Osmanlı ordularını arkadan vurmaları, sonunda da imparatorluktan kopmaları, İslamcılık düşüncesinin yaşama imkânını büsbütün ortadan kaldırmış; milliyetçi - İslamcı bir çizgide varlığını sürdürmeye çalışmıştır (Çetişli, 2007:138). Tüm bu sosyal, siyasi ve fikrî çerçevede bir bütün olarak ele alındığında öze dönüşten başka çıkar bir yolun olmadığı görülmüştür.

2.3.6. Millî Edebiyat'a doğru

19. Yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı'yı iç meselelerinin yanında ayrıca huzursuz eden Kırım Savaşı (1853-1856) ve Osmanlı-Rus Savaşı (1877-1878) Osmanlı milliyetçiliği anlayışını belirginleştirmiş, I. Meşrutiyetin ilanı ve feshinin sebep ve sonuçlarıyla 1897 Türk-Yunan Savaşı, bu tabloyu 20. yüzyılın başlarında Türk milliyetçiliği lehine değiştirmiştir. Kısaca devletin içinde bulunduğu vaziyet milliyetçilik ve Türkçülük fikirlerini pekiştirmiştir. Edebiyatımızda ilk önemli ve dikkat çekici çıkış, Mehmet Emin'in daha önce yayımlanmış olan şiirlerini bir araya getirdiği Türkçe Şiirler'inde yer alan Anadolu'dan Bir Ses Yahut Cenge Giderken şiirindeki (Argunşah, 2013: 203);

"Ben bir Türk'üm, dinim, cinsim, uludur." mısrasıdır.

Millî Edebiyat, İkinci Meşrutiyet'ten sonra benimsenmeye başlayan İstanbul Türkçesiyle, yeni konu ve tiplerin işlenmesini esas alan, ancak bu yolda sadece hamasî ve didaktik bir seviyede kalmayıp estetik değerlerin de ihmal edilmemesi öngören bir edebiyat anlayışıdır (Okay, 2005: 196).

Mehmet Emin, Rıza Tevfik, Ziya Gökalp, Yahya Kemal, Mehmet Âkif, Faruk Nafiz, Ömer Seyfettin, Memduh Şevket, Refik Halit, Yakup Kadri, Halide Edip, Reşat Nuri gibi birbirinden şu veya bu ölçüde farklı pek çok şair ve yazar, Millî Edebiyat'ın bu, az çok renklerden oluşmuş geniş şemsiyesi altında bir araya gelebilmişlerdir. Söz

konusu renk armonisi ve ihata genişliği, Millî Edebiyat'a, 1940'lara kadar olan dönemde de yaşama imkânı verecektir (Çetişli, 2007: 127). Dili sadeleştirmek ve Türkçede Türkçenin kurallarını ve kelimelerini yaşatmak niyetindedirler. Tabiki bu düşünce karşısında neredeyse bütün Servet-i Fünuncular tavır göstermişlerdir (Mutluay, 1973).

Görüldüğü üzere Milli Edebiyat hem çok renkli bir yapıya sahip hem de estetik gayesini elinden bırakmayan bir düşünce yapısına sahiptir. Bu düşünce yapısıyla geliştiği ve devamlı taraftar bulduğu için tam olarak hangi tarihler arasında geliştiğini söylemek oldukça güçtür. Tabi bu tarih tartışmalarına bir de gayri millî tartışması eklenince konu iyice dallanıp budaklanmakta ve içinden çıkılmaz bir hâl almaktadır. Ortaöğretim kurumlarında verilen ders kitaplarında ve genel kabul gören düşüncelere göre millî edebiyat 1911 yılından Cumhuriyet'in ilanına kadar olan Türk edebiyatına verilen dönem adı olarak geçmektedir.

2.3.7. 1905 edebî hareketi

1905 Edebi Hareketi olarak edebiyat tarihine geçen hadise Selanik'te Çocuk Bahçesi mecmuası çevresinde geçen ve Rıza Tevfik, Mehmet Emin, Ömer Naci, Raif Necdet, Hüseyin Cahit arasında yaşanan daha çok Türkçe Şiirler ve hece vezni üzerinden yürütülen bir tartışmadır (Kolcu, 2008: 33).

Millî edebiyatın en büyük tartışmalarından biri Mehmet Emin Yurdakul'la ilgilidir. Bununla ilgili en önemli bilgilerden birini dönemin tanığı olan Nüzhet Haşim Millî Edebiyata Doğru kitabındaki "Tarihimsi Bir Taslak" adlı bölümde şöyle anlatır:

Fikret ve Halit Ziya, zarif bir edebiyat vücuda getirmek için uğraştıkları demlerdeydi; nagehan bu edebiyat ile hiç alakası olmayan bir makale Selanik'te *Asır* gazetesinde neşredildi. Bu, 1897'de Yunan'a karşı açılan muharebe esnasında ve o muharebe içindi. "Rûsûmat Emaneti Evrak Müdürü Mehmet Emin" imzasını taşıyan bu manzume, bir halk şiiriydi (Haşim, 2013: 3):

CENGE GİDERKEN

Ben bir Türk'üm dinim, cinsim uludur

Sinem, özüm ateş ile doludur

İnsan olan vatanının kuludur
Türk evlâdı evde durmaz, giderim.

Bu topraklar ecdâdımın ocağı
Evim köyüm hep bu yurdun bucağı
İşte vatan! İşte Tanrı kucağı!
Ata yurdun evlât bulmaz, giderim.

Yaradanın kitabını kaldırtmam
Osmancığın bayrağını aldirtmam
Düşmanımı vatanıma saldırtmam
Tanrı evi viran olmaz giderim.

Tanrım şâhid duracağım sözümde
Milletimin sevgileri özümde
Vatanımdan başka şey yok gözümde
Yâr yatağın düşman almaz, giderim.

Ak gömlekle gözyaşımı silerim
Vatanımçün yücelikler dilerim
Bu dünyada kimse kalmaz, giderim.

Bundan sonra Servet-i Fünûn'un aristokrat sahifeleri arasında bu imzayla bazı manzumeler okunmaya başladı. Emin Bey, o zaman yapayalnız bulunuyordu. Bütün gençlik, Fikret ve Halit Ziya'nın salon edebiyatına meftundu. Yeni yazmaya başlayanlar, onların icazı altında bulunuyor, o tarzda manzumeler, hikâyeler kaleme alıyordu (Haşim, 2013: 4).

Bu arada Selanik'te *Çocuk Bahçesi* adında bir dergi çıkmaya başlar. Necip Necati adlı bir şair burada hece vezniyle çocuk şiirleri neşretmeye başlayınca, *Servet-i Fünûn* şairlerinden Naci Bey, "Evzan-ı Şiiriyemize Dair" başlıklı bir yazıda hece vezninin yetersizliğinden bahseder. Bunun üzerine Rıza Tevfik ile Naci Bey arasında bir hece-aruz tartışması başlar. Tartışmaya başta Hüseyin Cahit olmak üzere İstanbul'daki

edebiyatçılar da katılınca konu dallanıp budaklanır ve geniş bir alana yayılır. Bu arada *Genç Kalemler Dergisi* çıkmaya başlar; dil ve edebiyat konularında yeni görüşler ortaya atar. Bunların başında "Yeni Lisan" ile "Millî Edebiyat" görüşleri gelir.

"Yeni Lisan" makalesine sırf millî edebiyat açısından baktığımızda şu düşünceleri görebiliriz: Bizim bir millî edebiyatımız yoktur. Bunun sebebi edebiyatçılarımızın on dokuzuncu yüzyıla gelinceye kadar Şark'a, on dokuzuncu yüzyıldan sonra ise Garp'a yönelmiş olmalarıdır.

Ömer Seyfettin bu görüşlerini Yeni Lisan makalesinde şu şekilde yazıya dökmüştür:

“Tabiata muhalif edebiyatımızın birbirinden farklı muhtelif devreler geçirdiğini iddia etmek manasızdır. Edebiyatımızın tarihini yazanlar, tabii olmaktan ziyade sârî ve irsi bir tasnif veyahut taklit saikasına mağlûp olarak bunu yapmışlardır. Mutlaka bir devre istiyorsanız, söyleyelim. Bu öyle muhtelif ve müteaddit değil, ancak iki devre vardır.

1. Şarka doğru, İran’a
2. Garba doğru, Fransa’ya

Vaktiyle şarka doğru, İran’a gidenleri bugün garba gidenlere benzetebiliriz. Onlar sözde Türkçe yazdıkları divanların yanına şöhret ve iktidarlarını teyit ve takviye etmek için bir de Farisî divan yapmasını ihmal etmezlermiş. Şimdiki gençlerin Fransızca manzumeler ve piyesler tertip edip iftihar etmeleri gibi... Evet, birtakım Türk şairleri, hâkimleri hep Arapça veyahut Acem lisanı üzere yazmışlar. Padişahların, hükûmet adamlarının Farisî bilmeleri lâzım gibiymiş. Padişahlardan Farisî divan yapanlar gelmiş. Vehbî bu lisanın kolaylıkla tenessülü için Tuhfe’sini yazmış ve büyük bir hizmet ediyorum zannetmiş” (Seyfettin, 1911: 75).

Bunun gereği olarak Farsçadan çok sayıda kelime, terkip, daha da kötüsü dil bilgisi kuralı almışlardır. Nazımda aruz vezninin, nesirde ise secinin alınması da Türkçenin hem cümle yapısını bozmuş hem de giderek işlenip gelişmesine engel olmuştur. Ömer Seyfettin'e göre bir ihtiyaç sonucu alınan yabancı kelimeler dilimize zarar vermemiştir; dilimize zarar veren yabancı dil bilgisi kurallarıdır. Farsça ve Arapça kelimelerin yanında dilbilgisi kuralı, terkip, aruz vezni ve secinin alınması kuşkusuz

Türkçe'nin hem sözlü hem de yazılı anlatımda işlek ve zengin bir dil olmasını zamanla engellemiştir.

Yeni lisan makalesi temel durumu ve çözülmesi gereken problemleri içeren on dört alt bölümden meydana gelmiştir. Yazar meseleye eski lisanın problemini açığa çıkararak girer. Ona göre eski lisan denilen Arapça ve Farsça'nın egemenliği altına girmiş dildir. Yazar dillerin birbirlerinden kelime alışverişini doğal bulmakla birlikte özellikle üslup ve süsleme endişesi Farisi kaidelerin dilimize yerleşmesine sebebiyet vermiştir, demektedir. Türkçe bu yüzden dengesini kaybetmiştir. Dilin fiiller ile kiplerini koruması onun tekrar bağımsızlığını kavuşacağına bir delil olarak kabul eder (Kolcu, 2008: 44).

“Hicretimizin ilk asırlarında Arabî ve Farisî birçok kelimeler lisanımıza girmiş. Bunun katiyen zararı yok. Lâkin edebiyat, sanat ve dolayısıyla tezeyyün fikri ve Farisî kaideler de getirmiş. Türkçe muvazenesini kaybetmiş. Tabiata muhalif ve son derece sun'î bir hâl kesbetmiş. Fakat nasılsa, yine aslını esası olan fiiller ve sigaların istiklâlini muhafaza etmiştir. İşte bu istiklâldir ki, bugün bize Türkçeyi tekrar eski safiyet ve tabiîliğini icra etmek ümitleri veriyor.” (Seyfettin, 1911).

Türkçülük düşünce akımına göre, millî bir devlet kurabilmek için önce dilin millî olması gerekir (Duymaz, 2008: 178). Ömer Seyfettin bu düşüncüyü, "Millî bir edebiyat vücuda getirmek için evvelâ millî bir lisan ister." cümlesiyle anlatır.

2.3.8. Dönem yazarları ve eserleri

2.3.8.1. Mehmet Emin Yurdakul

Mehmet Emin, 13 Mayıs 1869'da Beşiktaş'ta doğmuştur. Babası Salih Reis olarak tanınan bir balıkçı, annesi ise Edirne'den İstanbul'a gelen Kömürcü Mehmet Ağa'nın kızı Emine Hanım'dır (Cunbur, 1999: 448).

İlköğrenimine 1876-1877'de yedi-sekiz yaşlarında iken Saray Mektebi denilen sıbyan okulunda başlamış. 1879 da Beşiktaş Askeri Rüştiyesinde öğrenimini sürdürmüş. Daha sonra Mülkiye Mektebi'ne yazılmıştır. 1887'de Mülkiye'den tasdikname alarak ayrılmış, 1888'de Şebinkarahisarlı bir Türk ailenin kızı olan Müzeyyen Dilber Hanım ile evlenmiş. Bu evlilikten Mehmet Emin'in üçü erkek, biri kız dört çocuğu olmuştur.

Mehmet Emin'e edebiyat zevkini babası Salih Reis vermiştir. Bu arada Namık Kemal'in Evrak-ı Perişan'ıyla tanışan şair onun şiir ve nesirdeki sesine hayran kalır.

Şiirle uğraşmasına karşın Mehmet Emin'in ilk eseri *Fazilet ve Adalet* adını taşıyan üç formalık küçük bir risaledir. 1891'de yayımlanan eser ahlak, hukuk ve felsefe ile ilgilidir. Bu eserini Ahmet Cevat Paşa'ya sunar. Cevat Paşa'nın beğenisi şaire memuriyet yolunu açar. 700 kuruş aylıkla Rüşumat Tahrirat Kalemi Müsevvidliği'ne getirilen Mehmet Emin, 1893 yılında Rüşumat Evrak Müdürü olmuştur.

1892'de İstanbul'a gelen Şeyh Cemaleddin Afganî ile tanışır. Afganî'nin etkilediği kişilerden biri de Mehmet Emin'dir (Kolcu, 2008: 75).

Şair onun hakkında; *"Beni o yağurmuştur. Eğer ruhların ebediyyet ve lâyemutiyyeti varsa derim ki o, etlerini, kemiklerini Maçka Mezarlığı'nın topraklarına bırakmış ise, ruhunu da bana yadigâr etmiştir: Cemaleddin'in ruhu bende yaşıyor."* (Kolcu, 2008: 76).

Mehmed Emin, 1898'den sonra yazdığı şiirleri ile kimi makalelerini Servet-i Fünun, Musavver Malumat ve İzmir'de yayımlanan Muktebes adlı dergilerde neşreder. Şair, 1904 yılında Selanik'te çıkan Çocuk Bahçesi dergisinde yirmi yedi şiir yayımlar. Bu şiirler bilindiği gibi 1905 Edebi Hareketi'nin oluşmasına zemin hazırlayacaktır.

Devrin siyasal olaylarına da iştirak eden Mehmet Emin bir ara devrin iktidarının uygun görmesi neticesinde Gümrük Evrak Müdürü Mehmet Emin Bey, 1907 yılında Erzurum Gümrük Nazırlığına gönderilerek İstanbul'dan uzaklaştırılır. "II.Meşrutiyet'in ilanı öncesinde Trabzon Rüşumat Nazırlığına atanmış, İstanbul'da 31 Mart Vak'ası patlak verince, Trabzon'da İttihat ve Terakki Heyetinde faaliyetlerde bulunmuştur. 1909 Ekim'inde Hicaz Vali Vekilliği'ne atanır. Onu Sivas Valiliği takip eder. Sivas'ta bazı idari değişiklikler yapmak isteyen Mehmet Emin, Dâhiliye Nezareti'yle anlaşamayınca istifa edip İstanbul'a dönmüştür.

1911 yılının Ağustos ayında Erzurum valiliğine atanır. Bu görev de İstanbul'dan uzaklaştırılma anlamına gelmektedir.

Mehmet Emin, Erzurum valiliğinden azledildikten sonra, "1913 seçimlerinde bağımsız olmak ve her istediğini söylemek şartıyla Musul Mebusluğuna İttihat ve

Terakki Cemiyeti tarafından aday gösterilmiş ve oradan mebus seçilmiştir (Okay, Aktaş, 1990: 315).

Akçuraoglu Yusuf Bey'in Tertip ve 1928'de neşrettiği "Türk Yılı" unvanlı esere Emin Bey hakkında yazdığı makalenin bazı fıkraları şöyledir:

... Türkçe Şiirler şairi, bütün Osmanlı şairleri arasında ilk defa tam şuurlu bir surette dilinin Türkçe, milletinin Türk, millet ekseriyetinin halk olduğunu anlamış ve bunu gür sesiyle haykırmıştır. Türkçe Şiirler'in, ikinci manzumesi, Türk dilini, Türk şiirinin, Türk milletinin bir ilanı gibidir:

"Ben bir Türküm, dinim, cinsim uludur!..."

Mehmet Emin Yurdakul, edebî mesaisinde Osmanlı-Türk dilinin istiklâline son derece ehemmiyet ve kıymet verdiğini görüyoruz. Emin Bey'in dost ve düşmanlarınca musaddak şaheseri olan "Cenge Giderken" türküsü ne kadar halkçıdır. "Ben Bir Türk'üm" diye bağırın Türk, bir Anadolu köylüsüdür. (Cunbur, 1999: 449).

17 Aralık 1914 Perşembe akşamı Türk Ocağı'nda Mehmet Emin şerefine bir edebiyat gecesi düzenlenir. Millî edebiyata yaptığı hizmetlerin karşılığı olarak "Millî Şair" unvanını kazanır (Kolcu, 2008: 76). Millî Mücadele'den sonra Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti adına adaylığını koyarak, 5 Temmuz 1923'te milletvekili seçilir. Kalp rahatsızlığı çeken şair 14 Ocak 1944 Cuma günü vefat eder. Balmumcudaki Asri Mezarlığa defnedilir (Kolcu, 2008: 77).

Eserleri

Nesir

Fazilet ve Asalet (1891)

Şiir

Türkçe Şiirler (1898), *Türk Sazı* (1914), *Ey Türk Uyan* (1914), *Tan Sesleri* (1915), *Ordu'nun Destanı* (1916), *Dicle Önünde* (1916), *Hastabakıcı Hanımlar* (1917), *Turan'a Doğru* (1918), *Zafer Yolunda* (1918), *İsyân ve Dua* (1919), *Aydın Kızları* (1921), *Ankara* (1939)

2.3.8.2. Ziya Gökalp

1908 Meşrutiyet inkılâbından beri bir türlü içinden çıkılamayan bir yenileşme meselesi vardı. Bu mesele köklerini Tanzimat'tan önceye kadar batırıyordu. Hele konuya tarihçi gözüyle bakınca Fatih, Beyazıt II devirlerine kadar uzanmak gerekiyordu. Tanzimat. Şinasi, Namık Kemal, Abdullah Cevdet hep bu yolun yüksek tepeleri idi. Gökalp ise bu yolun en son, en aydınlık tepesi idi (Baltacıoğlu, 1964: 1-2).

Mehmet Ziya Gökalp 23 Mart 1876'da Diyarbakır'da doğmuştur. Çermik'ten gelip Diyarbakır'a yerleşen köklü bir aileye mensuptur. Gökalp'in dedesi dinî ilimlerde söz sahibi olmuş, kadılık ve müftülük yapmış olan Hacı Hüseyin Sabit Efendi'dir. Babası, Vilayet Evrak Müdürlüğünde bulunmuş Mehmet Tevfik Efendi, annesi ise yine bölgenin tanınmış ailelerinden Pirinççizâdeler'in kızıdır. Mehmet Ziya ilköğrenimine Diyarbakır'da mahalle mektebinde başlar. Ardından Diyarbakır Askerî Rüşdiyesine gönderilir. İstanbul'da okuma isteği babasının ölümü nedeniyle gerçekleşmez. Edebî denemelerine bu yıllarda başlayan Ziya Gökalp fen dersleri öğretmeni askerî Doktor Yorgaki Efendi'nin teşvikiyle felsefeye merak salar. İdadinin son sınıfında iken büyük bir bunalım geçirir ve intihara teşebbüs eder. Fakat kurşun kafatası kemiğine saplandığı için kurtulur. Bu olaydan sonra 1896 yılında İstanbul'a gider ve Mülkiye Baytar Mektebine girmek zorunda kalır. Akıllı derslerden çok siyasette olan Ziya Gökalp bu sıralarda ittihatçılardan İbrahim Temo ve İshak Sükûti'nin de yardımıyla İttihat ve Terakki Cemiyetine üye olur. İhtilalci faaliyetlerinden dolayı tutuklanıp hapse atılır. On ay sonra şartlı olarak tahliye olan Gökalp, Zaptiye Nezaretinin kontrolünde Diyarbakır'a gönderilir. Amcasının kızıyla evlenerek maddi bakımdan rahata ve huzura kavuşur.

Ziya Bey artık bu tarihten sonra bir yol ayrımındadır. İlk Türk tarihini öğrenmeye başlar. Lisedeki felsefe hocası Yorgaki Efendi'nin “İnkılap taklitle olmaz, milletin, psikolojisini ve sosyolojisini iyi öğrenmek lazımdır.” öğüdünü unutmaz.

Bir süre Askerî Rüştiye'nin Farsça hocalığını yapar, ardından Mektubî Kalemi'nde göçmenlerin iskân işiyle uğraşır. Temmuz 1908 tarihinde 2.Meşrutiyet ilân edilince Ziya, Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Diyarbakır şubesi sorumlusu olur. Peyman ve Dicle gazetelerinde yazdığı makaleleri ve konferanslarında Meşrutiyet'in getireceklerini anlatmaya çalışır. Bir ara İstanbul'a giden şair, bir süre Edebiyat Fakültesi'nde psikoloji ve mantık dersleri verir. 1909'da Selanik'te yapılan

İttihat ve Terakki kongresine Diyarbakır temsilcisi olarak katılan Gökâlp, burada partinin merkez-i umumî üyeliğine seçilir. Genç Kalemler kadrosuna katılarak bir yandan Meşrutiyet idaresinin programını yaparken, öte yandan yeni lisan hareketi karşısındaki itirazları cevaplandırır.

Ziya Gökâlp sosyoloji biliminin kurucusu olan Emile Durkheim'dan sonra yetişen en büyük sosyologlardan biridir. Sosyolojinin biyopsikolojiye karşı tam istiklalini sağlamak için sonuna kadar çalışmıştır. En büyük başarısını sosyoloji metodolojisinde göstermiştir. Gökâlp'ın değerine göre bilim dünyasınca tanınmış olmaması yazılarını hep Türkçe yazmasındandır. (Baltacıoğlu, 1964: 1-7).

1923 seçimlerinde Ziya Gökâlp, Diyarbakır milletvekili seçilir. 24 Ekim 1924 gecesi İstanbul'da vefat etmiştir. Mezarı Sultan Mahmut Türbesi'ndedir (Kolcu, 2008: 91-92).

Eserleri

Şiir

1. Kızılelma (1914)
2. Yeni Hayat (1918)
3. Altın Işık (1923)
4. Şiirler ve Halk Masalları (1952)

Nesir

1. Türkçülüğün Esasları (1923)
2. Türkleşmek- İslamlaşmak-Muasırlaşmak (1918)
3. Türk Töresi (1923)
4. Doğru Yol, Hâkimiyet-i Millîye ve Umdelerin Tasnif, Tahlil ve Tefsiri (1923)
5. Türk Medeniyet Tarihi (1925)
6. Makaleler (12 cilt halinde Şevket Beysanoğlu tarafından hazırlanmıştır. 1980)
7. Limni ve Malta Mektupları (1989)
8. Felsefe Dersleri

2.3.8.3. Ali Canip Yöntem

Ali Canip, 1888'de Üsküdar'da doğmuştur. Babası Evkaf Nezareti memurlarından Halil Saib Bey, annesi Anapa müftüsü İslam Efendi'nin kızı Hafize Nuriye Hanım'dır. İlköğrenimine Üsküdar Gülfem Hatun Mektebinde başlayan Ali Canip, ardından Toptaşı Askerî Rüştîyesine devam etti. Rüştîye'yi bitirince iki yıl Selamsız'daki Fransız okulunda okudu. Sınavla kazandığı Hukuk Mektebinde ancak bir yıl okuyabilir.

Bu arada İttihat ve Terakki, Ziraat ve Romanya mekteplerinde dersler verdi. Balkan Harbi yüzünden eğitime ara verir. Bir süre sonra, daha önce kazandığı imtihandan yararlanarak, Çanakkale Sultanisi edebiyat ve felsefe öğretmenliği görevine başlar. 1913'te Gelenbevi Sultanisine, ardından 1914'de Darülmuallimîn-i Âliye edebiyat öğretmenliğine terfi etmiştir. 1920'de Trabzon Sultanîsi müdürü olur. Ardından sırasıyla Giresun Millî Eğitim Müdürlüğü ve bakanlık müfettişliği görevlerinde bulunmuştur.

1923'te kendi isteğiyle öğretmenliğe dönmüş, Kabataş Lisesinde ve Erkek Öğretmen Okulunda edebiyat öğretmenliği yapmıştır. Aynı yıl Tarih encümeni üyesi olmuştur. 1927'de tekrar Millî Eğitim Bakanlığı müfettişliğine geçti. Bu görevde yedi yıl kalan Ali Canip, bazı edebî ve ilmî eserler verdi.

Edebiyatta türler ve Batı'daki edebî cereyanlar hakkında kısa bilgiler içeren *Epope ve Edebî Nevilerle Mesleklere Dair Malûmat* adlı bir eser, 1931'de de *Türk Edebiyatı Antolojisi* adlı eserleri yayımlamıştır.

1934'te, Ordu milletvekili olarak TBMM'ye giren Ali Canip aynı yıl Türk Dil Kurumu merkez üyeliğine seçilmiş, 1943'te İstanbul Edebiyat Fakültesi Türk Edebiyatı Bölümü'ne öğretim görevlisi olmuştur. 1950 seçimlerinde Çanakkale milletvekili olan Ali Canip, 1954'te milletvekillikten de ayrılmıştır. 26 Ekim 1967'de İstanbul'da vefat etmiştir (Kolcu, 2008: 119).

Eserleri

Şiir

Geçtiğim Yol (1918)

Nesir

Millî Edebiyat Meselesi ve Cenab Bey'le Münakaşalarım (1918)

Epope (1927); Türk Edebiyatı Antolojisi (1931)

Ömer Seyfettin, Hayatı ve Eseleri (1935)

Edebî Nevilerle Mesleklere Dair Malumat (1927)

2.3.8.4. Rıza Tevfik Bölükbaşı

1868 yılında doğmuştur. Kendi rivayetine göre babası tarafından Arnavut, annesi tarafından ise Çerkes'tir. İlk tahsili Alyans İsrailit Mektebindedir. Bir müddet İzmit'te Ermeni Mektebine de devam etmiştir. Daha sonra Mekteb-i Mülkiye'ye kaydolmuş, oradan da Mülkiye Tıbbiyesine girmiştir. Tıbbiyeden diploma almıştır. Bu münasebetle kendisine doktor sıfatı verilmektedir.

Bir süre Meclis-i Sıhhiye azalığında bulunmuş ve Meşrutiyetten sonra mebus olmuştur. Birçok mekteplerde hocalık yapmıştır.

Rıza Tevfik, halk şirinin özelliklerinden yararlanarak duygu yüklü şiirler yazmıştır. Eserlerinde çocukluk, ilk gençlik günlerini ve çevresinde gördüğü olayları ele almıştır. Şiirlerinde Yunus Emre, Karacaoğlu gibi şairlerin deyişlerine yer vermiştir. Şiir, anı, eleştiri, araştırma ve tercüme türlerinden eserler vermiştir. Yazar, 31 aralık 1949 yılında İstanbul'da vefat etmiştir.

Eserleri:

Manzumeleri henüz kitaplaştırılmamıştır. Eski yeni birçok dergide, *Malûmat*'ta, *Servet-i Fünûn*'da, *Çocuk Bahçesi*'nde, *Bahçe*'de, *Rübâb*'da, *Peyam*'da *Âtî*'de birçok şiirleri basılmıştır.

2.3.8.5. Ömer Seyfettin

Ömer Seyfettin 1884 yılında Gönen'de (Balıkesir) doğmuş; babası Yüzbaşı Ömer Şevki Bey, annesi İsfendiyoğulları'ndan topçu kaymakamı Mehmet Bey'in kızı Fatma Hanım'dır. Ömer Şevki Bey ile Fatma Hanım'ın dört çocuğu olmuştur. Ömer Seyfeddin'in Güzide adlı bir ablası, Hasan adlı bir kardeşi, bir de küçük yaşta ölen bir kız kardeşi vardır. *Kaşığı* ve *İlk Namaz* başlıklı hikâyelerinde kardeşleriyle ilgili bazı

hatıralarından geniş ölçüde yararlanmışır. İlköğrenimine Gönen'de bir mahalle mektebinde başladı. Babasının görevinin nakli dolayısıyla Gönen'den ayrılan aile İnebolu ve Ayancık'tan sonra İstanbul'a geldi. Ömer Seyfettin, önce Mekteb-i Osmanîye, ardından 1893 ders yılı başında da Askerî Baytar Rüştîyesine kaydedildi. 1896'da bu okulu bitiren Ömer Seyfettin Edirne Askerî İdadîsine devam etti. 1900'de İdadî'yi bitirerek İstanbul'a döndü.

1906'da İzmir Jandarma Okuluna öğretmen olarak tayin edilen Ömer Seyfettin bu kentte edebî çalışmalarına hız verir. Baha Tevfik ve Necip Türkçü'yle tanışır. Özellikle Necip Türkçü'den etkilenir. Yazarın dil hassasiyeti, Yeni lisan düşüncesi ve millî edebiyat konusundaki fikirlerinin oluşmasında bu tanışmanın önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz.

Ocak 1909'da Selanik Üçüncü Ordu'sunda görevlendirilen Ömer Seyfettin bu kentte çıkmakta olan Hüsün ve Şiir dergisinin ismini Âkil Koyuncu'nun istek ve ısrarı üzerine Genç Kalemler'e çevirir. Bu dergide 11 Nisan 1911'de yayımlanan "Yeni Lisan" isimli ilk başyazısı imzasız olarak yayımladı. Balkan Savaşı'nın başlaması üzerine tekrar orduya çağrılan Ömer Seyfettin bir süre tutsak düşer. Nafliyon'da geçen tutsak hayatı sırasında devamlı okuma fırsatı bulur. *Piç, Mehdi, Hürriyet Bayrakları* gibi hikâyelerini bu yıllarda yazar ve Türk Yurdu'nda neşreder.

1913'te esaret hayatından kurtulan Ömer Seyfettin İstanbul'a döner. Bir süre sonra da Türk Sözü dergisinin başyazarlığına getirilir. Genç Kalemler dergisindeki faaliyetlerini bu dergiye taşır ve Türkçü düşüncenin yol haritasını çizecek yazılar yazar. 1914 yılında Kabataş Sultanisinde edebiyat öğretmenliğine başlar ve bu görevini ölümüne kadar sürdürür. Hastalığı sebebiyle 4 Mart 1920'de hastaneye kaldırılır. 6 Mart 1920'de hayata gözlerini yuman Ömer Seyfettin önce Kadıköy Kuşdili Mahmut Baba Mezarlığı'na defnedilir. Daha sonra buradan yol geçeceği veya tramvay garajı yapılacağı gerekçelerinden ötürü 23 Ağustos 1939'da Zincirlikuyu Asri Mezarlığı'na nakledilir (Kolcu, 2007: 13).

Eserleri

Şiir

Ömer Seyfettin'in Şiirleri (der. Fevziye Abdullah Tansel,1968).

Roman

Ashab-ı Kehfimiz (1918), Efruz Bey (1919), Harem (1918).

Hikâye

Yüksek Ökçeler (1926), Gizli Mabet (1926), Bahar ve Kelebekler (1927), Beyaz Lâle (1938), Asilzadeler (1938), Bomba (1938), İlk Düşen Ak (1938), Dalga (1943), Nokta (1956), Tarih Ezeli Bir Tekerrürdür (1958).

Deneme

(Muzaffer Uyguner tarafından der.): Dil Konusundaki Yazıları (1989), Sanat ve Edebiyat Yazıları (1990), Olup Bitenler, Toplumsal Yazılar (1992), Türklük ve Türkçecilik Yazıları (1993).

İnceleme

Türk Masalları (1906), Millî Tarihimizden Çıkarılmış Ameli Siyaset (Tarhan takma adıyla, 1912), Turan Devleti (1914), Yazmak Sanatı (1919).

Hatıra

Ömer Seyfeddin: Türklük Ülküsü (Haz. Sakin Öner, 2. bas. 1977).

Broşür

Vatan! Yalnız Vatan (Ziya Gökalp, M. Nermi, Kazım Nami, Ali Canip'le, 1911).

Tiyatro

Mahcupluk İmtihanı (1938).

2.3.8.6. Mehmet Fuat Köprülü

Hayatı

Köprülüzâde Mehmet Fuat 1890'da İstanbul'da doğmuştur. Babası, Osmanlı vezir ailesi Köprülüler'den, Beyoğlu İkinci Ceza Başkâtibi İsmail Faiz Bey'dir. Annesi, İslimiye ulemadan Arif Hikmet Efendi'nin kızı Hatice Hanım'dır. İlk ve orta öğrenimini İstanbul'da Ayasofya Merkez Rüştîyesi ile Mercan İdâdisi'nde yapan Köprülü, 1907-1909 yılları arasında iki yıl Hukuk Fakültesinde tahsiline devam etmiş, fakat hukuktan çok tarih ve edebiyatla ilgilenen Köprülü, bu öğrenimini yarıda bırakmıştır. Genç yaşta 1909 yılında Fecri Atı edebî topluluğuna katılmıştır.

Türk edebiyatını klasik tezkirecilik anlayışından ayırarak edebiyat incelemesine modern ve bilimsel yöntemler kazandırır. Daha 23 yaşında iken 1913 yılında, kendisini fikir ve sanat çevrelerine kabul ettirerek İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Edebiyatı Profesörlüğüne atanır. Bu yıllarda *Türk Edebiyatı Tarihinde Usûl* adlı incelemesiyle Batılı anlamda edebiyat tarihçiliğinin temellerini atar.

Köprülü, 1919'da kendisine uluslararası şöhret sağlayan ilk büyük eseri olan *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*'ı çıkarır. Üniversite reformundan sonra 1923'te İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi dekanı olur. Maarif Vekâleti müsteşarlığı görevinde de bulunan Köprülü, aynı yıllarda Türkiyat Enstitüsü'nü ve Türkiyat Mecmuası'nı kurar (1924). Şöhreti ülke sınırlarını aşan Köprülü, 1923'ten itibaren Paris, Bakû, Oxford, Harkov ve Londra'da düzenlenen çeşitli kongrelerde Türk temsilcisi olarak bulunur. 1925'te Sovyet Bilimler Akademisi üyeliğine seçilen Köprülü 1926'da da Csoma Macar Bilim Cemiyeti üyesi olur. Aynı yıl içinde neşrettiği Türk Edebiyatı Tarihi adlı eseriyle Türkoloji sahasının dünyada önde gelen isimleri arasına girer.

1932-34 yılları arasında Divan Edebiyatı Antolojisi adlı eserini yayımlayan Köprülü, 1933'te Ordinaryüs Profesör olur.

1934 yılında Kars Milletvekili olur. 1937'de Atina ve 1938'de Sorbonne Üniversiteleri tarafından fahri doktorluk unvanıyla onurlandırılan Köprülü, 1940'ta Türk Saz Şairleri adlı eserini yayımlar (Kolcu, 2008:134). 1961 yılında siyasetten tamamen çekilen Köprülü, 28 Haziran 1966'da İstanbul'da Balta Limanı Kemik Hastanesi'nde vefat eder (Kolcu, 2008:135). Türk edebiyatına ve Türk tarihine büyük hizmetleri olan Köprülü, Türk edebiyatının devirlere ayrılmasında ve Türk edebiyatının modern metodolojiye uygun olarak ele alınmasında önderlik eden, yol gösterici olan büyük bir âlimdir.

Eserleri

Edebiyat-Edebiyat Tarihi

Hayat-Fikriye (1909), Yeni Osmanlı Tarih-i Edebiyatı (Sahabettin Süleyman'la) (1916), Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar (1919), Tevfik Fikret ve Ahlakı (1918), Nasrettin Hoca (1918), Türk Edebiyat Tarihi, Bugünkü Edebiyat (1924), Azeri Edebiyatına Ait Tetkikler Bakû: Azer Neşr (1926), Millî Edebiyat Cereyanının İlk Mübeşşirleri ve Divan-ı Türki-i Basit Ens. (1928), 17. Asır Saz Şairlerinden Gevheri

1929, 19. Asır Saz Şairlerinden Erzurumlu Emrah (1929), 16 Asır Sonuna Kadar Türk Saz Şairleri (1930), 17. Asır Saz Şairlerinden Kayıkçı Kul Mustafa ve Genç Osman Hikayesi (1930), Eski Şairlerimiz (divan edebiyatı antolojisi) (1932), Türk Dili ve Edebiyatı Hakkında Araştırmalar (1934), Anadolu'da Türk Dili ve Edebiyatının Tekâmülüne Bir Bakış (1934), Türk Halk Edebiyatı Ansiklopedisi: Ortaçağ ve Yeniçağ Türklerinin Halk Kültürü Üzerine Coğrafya, Etnografya, Etnoloji, Tarih ve Edebiyat Lügati (1935), Ali Şir Nevai (1941), Edebiyat Araştırmaları (makaleler) (1966).

2.3.8.7. Mehmet Âkif Ersoy

Mehmet Âkif Ersoy, 1873'te İstanbul'un Fatih semtinde doğmuştur. Babası aslen Arnavutluk'un İpek kasabasından ve Fatih Camii müderrislerinden olan İpekli Mehmet Tahir Efendi; annesi ise aslen Buharalı olup Tokat'ta dünyaya gelmiş Emine Şerife Hanım'dır.

Memuriyet hayatına, Ziraat Nezareti Umûr-ı Baytariye ve Islâh-ı Hayvanât Dairesi'nde müfettiş muavini olarak başlayan Mehmet Akif, göreviyle ilgili olarak Rumeli, Anadolu ve Arabistan'da bulunmuştur. Bu sayede memleketi ve halkı yakından tanıma imkânı bulmuştur (Çetişli, 2007: 265).

1913 yılında baytarlık mesleğinden istifa eden Mehmet Akif, 1914'te Harbiye Nezaretinin kurduğu Teşkilat-ı Mahsusa'nın verdiği görevle Berlin'e gitmiştir. Yine Teşkilat-ı Mahsusa'nın verdiği bir görevle, Şerif Hüseyin isyanı ile ilgili olarak 1917'de Arabistan'a gitmiştir. Dönüşte iki ay kadar Lübnan'da kalarak Mısır ve Medine seyahatini " El-Uksur'da", Berlin seyahatini de " Berlin Hatıraları" adıyla Safahat'ın beşinci kitabında yayımlamıştır. 1920'de Balıkesir'e giderek millî kurtuluş hareketlerini yapanlarla temasa geçmiştir. Burada Zağanos Paşa Camii'nde vaazlar vermiş, 25 Aralık 1920'de Ankara'ya dönerek Burdur mebusu olarak Büyük Millet Meclisi çalışmalarına katılmıştır. Bu yılın sonunda Maarif Vekâleti bir millî marş yarışması açar; fakat istenildiği gibi bir şiir bulunamayınca, müsabaka süresi uzatılır, Maarif Vekili Hamdullah Suphi, özel bir yazı ile Akif'in katılması ricasında bulunmuş ve Akif'in yazdığı şiir oybirliği ile birinci seçilmiştir. Bu şiir 12 Mart 1921'de Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından millî marş metni olarak kabul edilmiştir.

1935 yılında gittiği Lübnan'da sıtmaya yakalanan Akif, aynı yılın sonunda ülkeye dönmüştür. Siroz hastalığına yakalanan Âkif, Alemdağı'nda Prens Halim Bey'in çiftliğinde ve Nişantaşı Sıhhat Yurdunda bir müddet kalmış ama hastalığı nedeniyle 27 Aralık 1936'da hayata gözlerini yummuştur (Kolcu, 2008: 174).

Eserleri

Şiir

Safahat

Nesir

Kur'ân'dan Âyetler ve Nesirler (1944)

Tercüme

Müslüman Kadın (1909)

Anglikan Kilisesi'ne Cevap (1923)

Hanatoux'un Hücumuna Karşı Şeyh Muhammed Abduh'un İslâmı Müdafaası (1915)

İçkinin Hayat-ı Beşerde Açtığı Rahneler (1923)

2.4. Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yünkül (2014)'ün gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü lisans programında yer alan öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik çoklu ortam ilkelerine uygun olarak geliştirilmiş Çoklu Ortam Yazılımının, öğrencilerin başarısına ve derse yönelik tutumuna etkisini ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek olduğu görülmüştür. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, her iki yöntemin üstün yönlerinden yararlanılarak daha detaylı verilerin toplanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yöntemiyle seçilen Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi *BÖTE* 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test

ve kalıcılık testi tekrarlı ölçüm puanları ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise deneysel işlem öncesinde her iki grubun tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, deneysel işlem sonrasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre derse yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda deney grubu öğrencilerinin ÇOY'a yönelik görüşlerinin büyük oranda olumlu olduğu görülmüştür. Sonuç olarak araştırmanın nicel bulguları ve nitel bulguları birbirini desteklemektedir. Bu sonuç doğrultusunda, ÇOY gibi yazılımlarının eğitimde ortamlarında kullanılması önerilmektedir.

Bağcı (2013), *Fatih Projesi Çerçevesinde Ortaöğretim Öğrencilerinin Etkileşimli Tahtaya Yönelik Görüşlerini İncelenmesi* adlı çalışmada, yeni uygulamaya yönelik ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerini incelenmesi, bu görüşlerin sınıf düzeyi, cinsiyet ve bilgisayar kullanma yeterlik algısına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmış, bu amaçla İzmir'in Karabağlar ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesi öğrencilerinden 80 kişilik bir gruba, bir grup demografik soru ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Etkileşimli Tahtaya İlişki Görüşleri Belirleme Anketi" uygulanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin etkileşimli tahtaya yönelik genel görüşlerin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin etkileşimli tahtaya yönelik görüşlerinde ise cinsiyet, sınıf düzeyi ve bilgisayar kullanma yeterlik algısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Kişisel Gelişim Temasının Öğretiminde Etkileşimli Bilgisayar Uygulamalarının Etkileri (Sevim, 2013) adlı çalışmada, sekizinci sınıf Türkçe dersi kişisel gelişim temasının öğretiminde etkileşimli bilgisayar uygulamalarının öğrencilerin başarı, derse yönelik tutum ve görüşleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada deneysel araştırma desenlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubunda dersler mevcut öğretim programına göre yürütülürken deney grubunda etkileşimli bilgisayar uygulamaları kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Kişisel Gelişim Teması Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu, Etkileşimli Bilgisayar Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu araçlarından faydalanılmıştır. Ayrıca deney grubunda uygulanmak

üzere hazırlanan etkileşimli bilgisayar uygulamalarının değerlendirilmesi için Eğitsel Yazılım Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan başarı ile ilgili elde edilen bulgular değerlendirildiğinde hem mevcut öğretim programında yer alan etkinliklerin hem de etkileşimli bilgisayar uygulamalarının başarı üzerinde olumlu yönde etkili olduğu, fakat bu iki yöntem karşılaştırıldığında etkileşimli bilgisayar uygulamalarının mevcut öğretim programına göre başarı üzerinde anlamlı düzeyde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutum ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise etkileşimli bilgisayar uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde etkili olduğu ve öğrencilerin bu uygulamaları yaparken derste daha aktif oldukları anlaşılmıştır.

Akbaba, Keçe ve Erdem (2012)'in *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortam Kullanımının Öğrencilerin Zaman-Kronoloji ve Değişim-Sürekliliği Algılama Becerilerine Etkisi* adlı çalışmalarında, ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme öğretme sürecinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ile değişim-sürekliliği algılama becerilerini kazanmalarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Tek grup ön test-son test yarı deneysel desen ile gerçekleştirilen araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında, Sincan İMKB İlköğretim Okulu'nda 7. sınıfa devam eden 27 öğrencinin katılımıyla 5 haftalık bir uygulama sürecinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerden çoklu ortam kullanımının öğrencilerde zaman ve kronoloji ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu yönde bir değişimin gözlenmesine yol açtığı anlaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde de anlamlı farklılık oluşturacak şekilde bir etkisinin olduğu gözlenmiştir.

Yılmaz ve Dinçöl Özgür (2012), *Türetimci Çoklu Ortamın Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerine Göre Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi* adlı çalışmalarında, tasarlanan türetimci çoklu ortamın öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre başarı, tutum ve kalıcılığa olan etkisini incelemişlerdir. Çalışmada tek grup ön test-son test araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmaya 2010 – 2011 Güz döneminde Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 31 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE), Kimyasal Bağlar Başarı Testi (KBBT) ve Kimya Tutum Ölçeği

(KTÖ) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; çoklu ortam uygulamalarının Kimya öğretmen adaylarının başarı ve tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışa neden olduğunu; kalıcı öğrenmelerin sağlandığını tespit etmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının başarı, tutum ve kalıcılıklarında öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Grafik Tasarım İlkelerinin Öğretiminde Etkileşimli Cd'ye Dayalı Tasarım Programının Öğrencilerin Başarısına Etkisi (Ermiş, 2012) adlı çalışmada, etkileşimli CD'ye dayalı tasarım programı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çoklu ortam eğitiminin içerisinde yer alan, etkileşimli öğrenme yöntemine uygun olarak Etkileşimli CD'ye dayalı tasarım programı hazırlanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmada grafik tasarımı ilkelerinin etkileşimli CD yoluyla öğretimin yapıldığı grup deney grubu; bu öğretim sürecinin geleneksel yaklaşımla sürdürüldüğü grup ise kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Geliştirilen öğretim aracı, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümünde Temel Sanat Eğitimi dersini alan toplam 20 (yirmi) öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu öğrenciler iki ayrı gruba ayrılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırma sonunda etkileşimli (interaktif) CD yoluyla öğrenmenin gerçekleştiği deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun deneysel işlem sonrası başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney grubunda uygulanan etkileşimli CD'ye dayalı öğrenmenin öğrencilerin grafik tasarımı ilkelerini öğrenme düzeyleri ve öğrenci başarısına etkisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Efendioğlu (2012) sınıf öğretmenliği lisans programının ikinci sınıfında yer alan Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersinde çoklu ortam benzetimlerinin uygulanması ve öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel modele dayalı olarak, ön test son test kontrol gruplu desene göre, iki deney ve bir kontrol grubu ile yapılmış ve iki ayrı aşama halinde yürütülmüştür. Ayrıca, araştırmanın birinci aşamasının sonunda öğretmen adaylarının çalışma ortamı, fen öğretimine yönelik tutumu, fen öğretimi öz-yeterlik inançları, akademik başarıları ve bilişsel yükü ilgili görüşleri de değerlendirilmiştir. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, 14 haftalık sürede Çukurova

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programının ikinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Deney gruplarında Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersi kapsamında yer alan 20 farklı fen deneyinin çoklu ortam benzetimleri, kontrol grubunda ise aynı deneylerin aktif fen laboratuvar uygulamaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çoklu ortam benzetimlerinin öğretimin etkililiğini artırdığı, öğrencilerin fen alanına yönelik ön yargılarını yıkmaya yardımcı olduğu, öğrencilerin fen deneylerini derinlemesine anlamalarına ve deneyleri sorgulamalarına yardımcı olduğu ve çalışma ortamında ortaya çıkabilecek istenmeyen durumları eleyerek çalışma ortamının öğrencilere ve öğrenmeye uygun hâle getirilmesine hizmet ettiği belirlenmiştir.

Fen ve Teknoloji Dersinde Etkileşimli Tahta Kullanımının Akademik Başarı ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi (Ermiş, 2012) adlı araştırmada, etkileşimli tahta kullanımının, ilköğretim seviyesinde Fen ve Teknoloji dersinde başarıya ve motivasyona etkisi incelenmiştir. Akademik başarı değişkeninin ölçülmesi amacı ile 6. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi müfredatında yer alan “Destek ve Hareket Sistemi” konusu seçilmiştir. Araştırmada öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda etkileşimli tahta kullanılarak, kontrol grubunda ise teknoloji destekli geleneksel yöntemler kullanılarak “Destek ve Hareket Sistemi” konusu anlatılmıştır. Uygulama süreci 4 hafta sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak olumlu ve olumsuz maddelerden oluşan likert tipi motivasyon testi, başarı testi ve öğrenci bilgi formu kullanılmıştır. Başarı ve Motivasyon testleri ile toplanan veriler ilişkili ve ilişkisiz Örneklem t – test kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğrenci bilgi formuyla toplanan veriler ile başarı ve motivasyon testleriyle toplanan veriler arasındaki ilişkilerin tespiti için korelasyon uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim düzeyinde fen ve teknoloji dersinde etkileşimli tahta kullanımının, teknoloji destekli geleneksel yöntemlere göre akademik başarı açısından olumlu yönde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı motivasyonlarını ise artırdığı bulgularına ulaşılmıştır.

Bayram ve Yeni (2011), *Web Tabanlı Eğitsel Çoklu Ortamların Göz İzleme Tekniği İle Kullanışlılık Açısından Değerlendirilmesi* adlı çalışmalarında, eğitim ve öğretimi hedefleyen web tabanlı eğitsel çoklu ortam paketlerinin etkin tasarımı ve kullanımı için kullanılabilirlik faktörlerini değerlendirmişlerdir. Araştırma süresince,

deneyler ve analizler Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde hizmet vermekte olan İnsan-Bilgisayar Etkileşim Laboratuvarı'nda gerçekleştirilmiştir. Verilerin kayıt edilmesi esnasında, göz ve fare hareketlerini gösteren ekran kayıtları alınmıştır. Verilerin analizinde, kılavuzlanmış ilgi alanlarında gözün odaklanma sayısı, bakış sırası ve gözün durma süresi, bütünde odaklanma sayısı, ısı haritaları ve gözün tarama yolu değerlerine bakılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, web tabanlı eğitimin yanı sıra günümüzde gittikçe yaygınlaşan sanal sınıf uygulamaları, öğrenme nesneleri, eğitsel yazılımlar, alıştırma yazılımları, eğitsel oyunlar gibi bilgisayar destekli materyallerin tasarımı ve değerlendirilmesi için de yön gösterici olduğu ortaya konulmuştur.

İnce Yakar (2011), destan öğretiminde film kullanımının ortaöğretim Türk edebiyatı derslerindeki akademik başarıya etkisi adlı araştırmanın amacı, ortaöğretim onuncu sınıf Türk Edebiyatı dersi, Destan Dönemi Türk Edebiyatı ünitesinin öğretiminde, filmle öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, onuncu sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak alınmıştır. Deney grubunda Destan Dönemi Türk Edebiyatı ünitesindeki İlyada Destanı konusuna ilişkin olarak seçilen ve süreye göre kısaltılan filmi seyrettirilirken, kontrol grubu geleneksel öğretim uygulamalarına (düz anlatım-soru cevap) göre öğretim faaliyetlerine katılmışlardır. Dersin sonunda her iki gruptaki öğrenciler de destana ilişkin hazırlanan soruları cevaplandırmışlardır. Aynı sorular bilgilerin kalıcılığının yoklanması amacıyla bir ay sonra her iki gruba da yeniden sorulmuştur. Cevapların içerik analizi; sözcük, karakter, cümle birimleri kapsamında daha önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlamaların yapılmasıyla gerçekleşmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak, deney grubunun ilk ve ikinci uygulamalarındaki akademik başarı puanı kontrol grubuna göre yüksektir. Filmle öğretimin akademik başarıya, bilgilerin kalıcılığına, öğrencinin sahip olduğu kelime hazinesini harekete geçirmeye katkısı olduğu bulunmuştur.

Durukan (2011) tarafından yapılan çalışmada ise bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, kavram yanlışlarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı ve tutumu daha fazla artırdığı, dil bilgisi kavram yanlışısını ise azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saran ve Seferoğlu (2010) *Yabancı Dil Sözcük Öğreniminin Çoklu Ortam Cep Telefonu İletileri İle Desteklenmesi* adlı araştırmalarında, son yıllarda kullanımı oldukça yaygınlaşan cep telefonlarının öğretim ortamlarında kullanımının etkililiğini araştırmışlardır. Öğrencilerin cep telefonlarına gönderilen çoklu ortam iletileri sözcüklerin anlamlarını, telaffuzlarını, örnek cümleleri ve sözcüklerin akılda kalmasını kolaylaştırıcı örnek cümle ile ilgili görsel anlatımları içermiştir. Daha sonra öğrencilerin sözcükleri öğrenip öğrenmediğini değerlendirmek için etkileşimli SMS soruları gönderilmiştir. Ayrıca öğrencilerin süreç öncesi ve sonrasında motivasyonları ve tutumları araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular çoklu ortam iletilerinin ve SMS kısa sınavların öğrencilerin İngilizce sözcük kazanımlarına istatistiksel olarak anlamlı katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler cep telefonlarının İngilizce sözcük öğrenme sürecinde kullanımını çok olumlu karşılamışlar ve böyle bir uygulamanın İngilizce hazırlık okullarında kullanımının faydalı olacağı görüşünü belirtmişlerdir. Bulgular ışığında, cep telefonlarının eğitim ortamlarında, özellikle de İngilizce hazırlık okullarında, kullanılmasına yönelik öneriler yapılmıştır.

İlhan (2010), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımı* adlı araştırmada, çoklu ortam kullanımının öğrenci başarı düzeyi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için deneysel yöntemden faydalanılmış, ön test ve son test uygulamaları arasında 30 gün kadar bir sürenin geçmesine dikkat edilmiştir. Bu uygulama ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “uzaktaki arkadaşlarım” adlı 8. ve son ünitesi islenirken yapılmıştır. Deney grubunda ders öğretimi esnasında bilgisayar, televizyon, vcd, dvd, projeksiyon gibi çoklu ortam araçlarından faydalanılmıştır. Buna karşın kontrol grubunda ise ders, geleneksel anlatım yöntemi ve birkaç materyal desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarını görmek için deney ve kontrol sınıflarına uygulanan ön test ve son test verilerinin SPSS programı kullanılarak öğrenci başarı seviyesinde ki değişimler hesaplanmıştır. Bu hesaplamaların ışığında çoklu ortam tekniği kullanılarak ders yapılan deney sınıfında başarı seviyesinin arttığı görülürken, kontrol sınıfında gözle görülür bir değişime rastlanmamıştır.

Zobar (2010) tarafından bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma noktalama işaretleri ve ekler konularının öğretiminde yapılmıştır. Araştırma sonunda, bilgisayar

destekli öğretimin başarı ve tutumu artırmak yönünde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kabakçı, Fırat, İzmirli ve Kuzu (2010), bilgisayarların farklı enformasyon biçimlerini içermeye potansiyellerinin artmasına bağlı olarak metin, ses, video ve animasyon gibi farklı ortamların aynı anda işe koşulmasını ifade eden çoklu ortamların geliştirilebileceğini dile getirmişler ve bu ortamların ölçme değerlendirmede de kullanılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Çoklu ortam destekli değerlendirme ile öğrencilerin potansiyel başarılarının objektif bir biçimde ortaya koyulabileceğini araştırmalarında söylemişlerdir. Bu nedenle öğretimin değerlendirilmesinde farklı alanlar ve hedef kitleler için çoklu ortam destekli değerlendirmenin yaygınlaştırılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Farklı Çoklu Ortamların Öğrencilerin Mekanik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Ve Bilişsel Yüklenmelerine Etkilerinin İncelenmesi: Görsel-Uzamsal Zekâ Boyutunda Bir Analiz (Katırcı, 2010) adlı araştırmada, farklı türde hazırlanmış çoklu ortamların öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesine, kavramsal anlama düzeylerine ve bilişsel yüklerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca görsel-uzamsal zekâ düzeyinin öğrencilerin kavramsal anlama, kavram yanılgısı test puanları ve bilişsel yüklerine etki edip etmediği de araştırmanın problemleri arasında yer almıştır. Araştırmada kavramsal değişim metinleri, düşük düzeyde etkileşim içeren kavram karikatürleri ile animasyon ve simülasyonlardan oluşan üç farklı çoklu ortamın öğrencilerin Newton'un hareket kanunları konusundaki bazı kavram yanılgılarının giderilmesine, bu konudaki kavramsal anlama düzeylerine ve bilişsel yüklenmelerine etkileri sınanmıştır. Araştırmada öntest–sontest deneysel desen modelinden yararlanılmıştır. İstanbul'da bir devlet üniversitesinde bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi dersi alan 86 üçüncü sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, uygulama sonrasında bütün gruplardaki öğrencilerin kavramsal anlama puanları artış gösterirken, kavram yanılgısı puanları azalış göstermiştir. Animasyon ve simülasyonlardan oluşan çoklu medya ile eğitim alan öğrencilerin diğer gruplardaki öğrencilere göre kavramsal anlama, kavram yanılgısı puanları ve bilişsel yük açısından daha etkili olduğu sonucu bulunmuştur.

Mutlu (2010)'un *Farklı Dikkat Türlerine Göre Hazırlanmış Çoklu Ortam Öğretim Tasarımlarının Farklı Kısa Süreli Bellek Kapasitesine Sahip Öğrenenlerin Geri Getirme Performanslarına Etkisi* adlı çalışmasında, farklı kısa süreli bellek kapasitesine sahip (yüksek - orta - düşük) öğrenenlerin, farklı dikkat türüne (odaklanmış - bölünmüş) göre hazırlanmış çoklu ortam öğretim tasarımlarının uygulanmasının geri getirme performanslarına etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu oluşturan 60 öğrenci, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi 1. Sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Kısa süreli bellek kapasitesine göre belirlenen gruplardaki öğrenenlerin yarısına bölünmüş dikkat türündeki çoklu ortam, diğer yarısına odaklanmış dikkat türündeki çoklu ortam uygulanmıştır. Daha sonra bütün öğrenenlerin geri getirme performansları ölçülmüştür. Veriler, Bağımsız Örneklem Yuvalanmış ANOVA, t-Testi ve ANCOVA testleri ile analiz edilmiştir. Araştırmada, çoklu ortam öğretim tasarımlarının geri getirme performansı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenenler, odaklanmış dikkat türünde hazırlanan çoklu ortam öğretim tasarımlarında daha yüksek geri getirme performansı göstermişlerdir.

Çetin (2010), *Fen ve Teknoloji Dersinde “Çoklu Ortam Tasarım Modeli”Ne Göre Hazırlanmış Web Tabanlı Öğretim İçeriğinin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi İle İçeriğe Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi* adlı araştırmada İlköğretim 8. Sınıf “Maddenin Hâlleri ve Isı” ünitesine yönelik yapılandırmacı (constructivist) düşünceyi temel alan “Çoklu Ortam Tasarım modeli”ne (Hyper Media Design Model) göre tasarlanmış Web tabanlı öğretim içeriği hazırlanmış ve bu içeriğin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğretme etkinliğine yönelik tutumlarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşim kurabileceği, Web üzerinden bilgi alışverişinde bulunabileceği ve ders işleyişini gerçekleştirip ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirebildikleri bir Web içeriği hazırlanmaya çalışılmıştır. Uygulamada eşitlenmemiş ön test-son test kontrol modeli kullanılmış, ilgili ünite 29 kişilik deney grubunda Web tabanlı öğretim ile, 31 kişilik kontrol grubunda ise mevcut öğretim programında yer alan yöntem ve etkinlikler ile işlenmiştir. Araştırma sonunda Web içeriğini değerlendiren örneklem grubunun büyük çoğunluğu içerikte yer alan materyallerin özellikle görsel ve içerik yönünden yeterli olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Öğrenciler etkinlik, deney, oyun, animasyon gibi unsurların içerik

içerisinde çok fazla yer almasının kendilerini mutlu ettiğini, zaten bilgisayar kullanmayı çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin aktif olarak etkileşim hâlinde oldukları Web materyallerinin onlara sınıfta yapamadıkları deneyleri yapabilme olanağı tanıdığı, motivasyonlarını arttırdığı ve dersi daha eğlenceli hâle getirdiği saptanmıştır. Öğrenciler etkileşim ve iletişim boyutunda da Web içeriğinden rahatlıkla faydalanabildiklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğrenciler içerikte çok fazla sayıda soru bulunmasının pekiştirme olanağı sağladığını, buna ek olarak Web tabanlı olarak yapılan öğretimin zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Başarının ve tutumların karşılaştırıldığı araştırmanın ikinci kısmında ise Web tabanlı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programında yer alan etkinliklerle dersin işlendiği kontrol grubunun son test puan ortalamalarına göre başarı testinde ve tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farkın görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Lisans Düzeyindeki Görsel İletişim Tasarımı Eğitiminde Çoklu Ortam (Multimedya) Kullanımı: Ankara'daki Görsel İletişim Tasarımı Bölümlerinin İncelenmesi (Bingöl, 2010) adlı çalışmada, lisans düzeyindeki görsel iletişim tasarımı eğitiminde çoklu ortam (multimedya) tasarımı konusunda öğrenci başarıları ve bilgi seviyelerini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonunda, yaş ve cinsiyetin, çalışmaya katılan öğrencilerin başarıları açısından önemli bir fark göstermediği gözlemlenmiştir. Bilgi testinden elde edilen toplam puan değerlendirildiğinde öğrencilerin yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu çalıştıkları kurumlardaki çoklu ortam (multimedya) tasarımı eğitiminde uygulanan ders programlarının içeriklerinin kısmen yeterli olduğu ve geliştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Akbaba (2009) *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutumlara Etkisi* adlı çalışmada, çoklu ortam kullanımının öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki akademik başarılarına, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine, bilgisayara ve çoklu ortama yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın deneysel uygulaması 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği 1. sınıf A-B şubelerinde öğrenim gören 71 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 36,

kontrol grubunda 35 öğrenci yer almıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin, çoklu ortamda hazırlanan etkinlikler sayesinde daha iyi öğrenebildiği, bilgilerin daha kalıcı hâle geldiği, derslerin tekdüzelikten kurtulduğu, derse karşı ilgilerinin arttığı, kendi hızlarına göre çalışabildikleri, ders kitabına ve öğretim elemanına bağımlılıklarının azaldığı, bilgilerin farklı kaynaklarla desteklenebildiği ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu ortam uygulamalarına yönelik olumsuz sonuç ise çoklu ortamla ders işleme sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin yeterli olmadığı ve sınıf atmosferinden uzaklaşıldığı yönündedir.

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Etkililiği (Yıldız, 2009) adlı çalışmada, İlköğretim birinci sınıflarda Türkçe dersinde çoklu ortam araçlarının ilk okuma yazma öğretiminde etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada verileri toplamak için, okuduğun anlama testi, olumsuz okuma alışkanlıklarının belirlenmesinde Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nce hazırlanıp kullanılan bireysel okuma değerlendirme gözlem formu, ses kayıtları ve hata analizleri envanterleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplarda "t" testi, yüzde, frekans gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ise şöyledir; okumaya geçiş zamanına ilişkin deney grubunun puanlarının, kontrol grubunun puanlarına göre daha olumlu olduğu; yani deney grubu öğrencilerinin okuma yazma becerisini anlamlı düzeyde daha kısa sürede kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu ortam uygulamalarının, birinci ve ikinci yarıyıl sonu sesli okuma hızlarında, deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı yani deney grubu öğrencilerinin verilen metni daha kısa sürede okumalarına sebep olduğu tespit edilmiştir. Çoklu ortam uygulamaları ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin öğretim yılının birinci ve ikinci yarısında okuma becerisi bakımından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Çoklu ortam uygulamaları ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama güçleri yönünden öğretim yılı sonu elde edilen fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Çoklu ortam uygulamaları ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin, yazma becerisi yönünden her iki öğretim yılı sonunda da kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha başarılı oldukları bulunmuştur. Kontrol

grubu öğrencilerinin her iki yarıyıl sonunda da gerek okumada gerekse yazma becerisinde anlamlı derecede daha fazla hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Gülbenk (2008) yaptığı çalışmada, matematik dersinde çoklu ortam sunumu ile yapılan derslerde problem çözme başarısında öğrencilerin ne derece etkin olduklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada denk kontrol gruplu ön-test son-test deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, öğrencilerin oran orantı konusundaki ön bilgilerini ölçmek amacıyla Ön Test uygulanmıştır. İkinci aşamada iki farklı gruba ayrılan öğrencilerden kontrol grubunda geleneksel yöntemle oran orantı konusu işlenmiş, deney grubunda ise öğretmen çoklu ortam sunumlarıyla dersi desteklemiştir. Çalışmanın son aşamasında ise, her iki gruba da Son Test uygulanarak öğrencilerin öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çoklu ortam sunumlarının derste kullanılması ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dikkatini çekme ve onlara kendi hızlarında öğrenme olanağı tanıdığı için geleneksel öğretimden daha yüksek başarı sağladığı görülmüştür. Deney grubunun çoklu ortam uygulamaları öncesi uygulanan testte gösterdiği başarı, çoklu ortam gösterimi sonrasında anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Taşçı ve Soran (2008) *Hücre Bölünmesi Konusunda Çoklu Ortam Uygulamalarının Kavrama ve Uygulama Düzeyinde Öğrenme Başarısına Etkisi* adlı çalışmada, biyoloji öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme düzeylerine ev başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Çalışma, deneme modelindedir. Araştırmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Almanca hazırlık sınıfında öğrenim gören toplam 58 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma başlangıcında rastgele 29 öğrenci deney, 29 öğrenci ise kontrol grubuna seçilmiştir. Öğretim, deney grubunda hücre bölünmesi konusu ile ilgili çoklu ortam CD'si yardımıyla elektronik sınıfta gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ise, aynı uygulayıcı tarafından, aynı konuyu içeriği farklılaştırılmaksızın, tamamen öğretmen merkezli olarak, tahta, kalem ve ders notları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için hücre bölünmesi konusu ile ilgili geliştirilen çoktan seçmeli 30 sorudan oluşan başarı testi, uygulamanın başlangıcında her iki gruba ön test ve uygulamadan sonra yine her iki gruba son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çoklu orta uygulamalarının, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışlara ulaşma açısından daha yüksek bir başarı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Kaya (2008), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnteraktif (Etkileşimli) Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi* adlı araştırmada; interaktif bilgisayar destekli öğretimin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları, interaktif bilgisayar destekli öğretimle islenen bir ders ile bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle islenen ders arasındaki farklılıklar tespit edilmiş. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar gözden geçirilerek, interaktif bilgisayar destekli öğretimin öğrencinin başarısını arttırdığı tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmede daha etkin, verimli ve kalıcılığı sağlamak amacıyla interaktif bilgisayar destekli öğretimin kullanılmasına önem verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Etkileşimli Elektronik Kitapla Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi (Güney, 2007) adlı araştırmada, etkileşimli elektronik kitapla öğretimin elektronik kitaplara nazaran öğrenci başarısına olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma deneysel araştırma modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Elektronik ortamda geliştirilen etkileşimli e-kitapla, öğretim uygulaması sonucunda son-test ve üç hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerinde aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin etkileşimli e-kitapla öğrenme uygulaması sonucunda son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, deneysel işlemin öğrenci başarısını ve öğrenmenin kalıcılığını anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir.

Yılmaz ve Akkoyunlu (2006)'nın *Farklı Öğrenme Ortamlarının Kalıcılığa Etkisi* adlı çalışmalarında, çoklu ortamlarla oluşturulan öğrenme ortamının kalıcılığa olan etkisini incelemişler ve çoklu ortamla yapılan öğretim faaliyetlerinin ve öğrenme ortamlarının kalıcılık üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırma sonucunda öğrenenlere sunulan bilgilerin; metin (text) ağırlıklı öğrenme ortamı ile bilgisayar aracılığıyla (ses + metin + durağan resim) oluşturulan öğrenme ortamının, anlatım (ses) ağırlıklı öğrenme ortamına göre daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çoklu Ortamlara Dayalı Öğretimde Paralel Tasarım ve Görev Zorunluluğunun Üniversite Öğrencilerinin Başarılarına ve Bilişsel Yüklenmelerine Etkisi adlı çalışmada

(Kılıç, 2006), çoklu ortamlara dayalı öğretimde paralel tasarım ve görev zorluğunun başarı ve bilişsel yüklenmeye etkisi incelenmiştir. Araştırmanın deneysel süreci 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümlerinde okuyan toplam 77 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Biri paralel, diğeri paralel olmayan olmak üzere iki ayrı çoklu ortam tasarlanmış ve öğrencilerin 38'i paralel, 39'u da paralel olmayan ortamda yer almıştır. Araştırmanın, başarı ve bilişsel yüklenme olmak üzere iki bağımlı değişkeni; ortam yapısı ve görev zorluk düzeyi olmak üzere iki de bağımsız değişkeni bulunmaktadır.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına göre paralel ve paralel olmayan ortamda çalışan öğrencilerin bilişsel yük puanları arasında paralel ortam lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çok kolay görevlerle, zor ve çok zor görevlerdeki bilişsel yük puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kolay görevlerle, zor ve çok zor görevlerdeki bilişsel yük puanları arasında fark da anlamlı bulunmuştur. Paralel grupta yer alan öğrencilerin genel başarı puanlarının, paralel olmayan grupta yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin her bir görev zorluk düzeyinden elde etmiş oldukları başarı puanları, yer aldıkları ortamın yapısına göre paralel grupta yer alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıkaya (2006), *Çoklu Ortam Kullanılarak Okul Öncesi ve İlköğretim 1. Kademe Öğrencileri İçin “Renk Bilgisi” Konulu Eğitim CD’sinin Hazırlanması*, adlı çalışmada etkileşimli çoklu ortam sistemlerinin tasarım süreçleri incelenmiş ve sanat eğitimine katkıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan sonuçlar; çoklu ortamın, kullanıcı kontrollü bir sistem olmasından dolayı öğrencinin kendi hızında öğrenmesine olanak sağladığı. Bilgi edinme sürecinde öğrenciyi aktif hâle getirerek kendine güvenini artırdığı, çoklu ortam platformu, öğrencinin bir kesif ortamında araştırma yapmasına ve aynı zamanda bu süreç içerisinde eğlenerek öğrenmesine olanak tanıdığı şeklinde belirtilmiştir.

İlköğretim Düzeyi Fen Bilgisi Öğretiminde Yüksek Etkileşimli BDÖ Yazılımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi (Kibar, 2006) adlı çalışmada; 6. sınıf fen bilgisi dersi öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) öğrenci başarısına olan etkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından ilköğretim 6. sınıf

Fen Bilgisi dersinde yer alan “Canlının iç Yapısına Yolculuk” ünitesindeki “Hücre” konusuyla ilgili *BDÖ* yazılımı geliştirilmiştir. Hazırlanan *BDÖ* yazılımında konular zengin görsel bir sunumla, animasyonlar eşliğinde anlatılmıştır. Öğrencilerin bilgisayarla çeşitli şekillerde etkileşime girmesi sağlanarak öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; bilgisayar destekli fen öğretiminin, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu saptanmış ve *BDÖ* yöntemi uygulanan deney grubunda; cinsiyete göre, öğrenci gelişim düzeyleri arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Arıcı ve Yekta (2005) *Mesleki ve Teknik Eğitimde Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış Web Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi* adlı çalışmalarında, web tabanlı öğretimin mesleki teknik eğitimde öğrenci başarısına etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, Meslek Yüksek Okullarının Endüstriyel Elektronik Bölümü 1. Sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın deney deseni öntest-sontest kontrol grup modelinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini, 15 deney grubu ve 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında, “Flip Floplarla Lojik Devre Tasarımı” konusunun öğretimi amacıyla dersler; deney grubunda web tabanlı öğretimle, kontrol grubunda da geleneksel öğretimle islenmiştir. Başarıyı ölçmek için geliştirilen başarı testi öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Başarı testi ile elde edilen bulgularla yapılan istatistiksel karşılaştırmalardan, web tabanlı öğretim ile geleneksel öğretimin öğrenci başarısı üzerinde benzer düzeyde başarıyı artırıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Yekta (2004), *Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış Web Tabanlı Uzaktan Mesleki Teknik Eğitimin Geleneksel Mesleki Teknik Eğitime Göre Öğrenci Başarısına Etkisi* adlı web tabanlı öğretim ile geleneksel öğretimin öğrenci başarısı üzerinde benzer düzeyde başarıyı artırıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Semerci (2003), *Öğretim Amaçlı Bir Çoklu Ortam Yazılımı Geliştirilmesi, Uygulanması Değerlendirilmesi* adlı araştırması kapsamında öğretim amaçlı bir çoklu ortam yazılımı geliştirmiş ve geliştirdiği bu yazılımı 1998-1999 öğretim yılı Polis Akademisi son sınıf öğrencilerinden seçilen deney grubu üzerinde uygulanmıştır. Deneysel çalışmalar öncesi hem deney hem de kontrol grubuna ön test uygulanmıştır.

Yazılım deney grubuna her öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde Polis Akademisi bilgisayar laboratuvarında uygulanmıştır. Kontrol grubu ise geleneksel yöntemle eğitime devam etmiştir. Uygulamalar sonucu son test deney grubuna bilgisayar ortamında, kontrol grubuna ise yazılı materyal olarak sınıf ortamında uygulanmıştır.

Uygulamalar neticesinde her iki grubun da son test başarı puanları ön test puanlarından yüksek çıkmıştır. Ancak, deney grubunun erişim puanlarının kontrol grubunun erişim puanlarından anlamlı biçimde yüksek olduğu bu nedenle de geliştirilen çoklu ortam yazılımının Polis Akademisi öğrencilerinin başarılarını, araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde, önemli ölçüde artırdığı görülmüştür.

Aldağ ve Sezgin (2003), Çoklu Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Modelin etkilerini araştırmışlar ve çoklu ortam yazılımlarının başarısının bu ortamların birbirini tamamlayacak şekilde işe koşulmasından kaynaklandığını vurgulamışlardır. Çoklu ortam tasarımlarına kuramsal çerçeve sağlayan İkili Kodlama Kuramı, aynı bilginin birbirini destekleyen farklı biçimlerde kodlanmasının, öğrenmede verimliliği ve etkililiği artıracak varsayımına dayanmaktadır. Bu konu ile ilgili yürütülmüş pek çok araştırma, ikili kodlamanın akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sözlü içeriğin, görsel içerik ile birlikte sunulmasının, öğrenmeyi daha etkili ve verimli duruma getirdiğini söylemişlerdir.

Altınışık ve Orhan (2002), *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi* adlı araştırmalarında, ilköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde, çoklu ortamın, öğrenci başarısı ve derse karşı tutum üzerindeki etkisini incelemişler. Araştırmada deneysel yöntem kullanılarak çoklu ortamla ders gören grupla, bu ortamın kullanılmadığı grup karşılaştırılmıştır. Araştırmanın denekleri, Şişli Terakki Vakfı Okulları İlköğretim 1999-2000 öğretim yılında yedinci sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test ve ön tutum, son test ve son tutum testlerinden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Bu puanlar dikkate alınarak ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön tutum ve ön test puanları kontrol altına alınarak, son tutum ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla kovaryans analizi

yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, çoklu ortamın öğrenci başarısı ve derse karşı tutum üzerinde, geleneksel öğretime göre bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Yapılan birçok araştırmada görüldüğü gibi çoklu ortam materyallerinin eğitim ortamında kullanımının öğretim faaliyetlerinin etkililiği ve öğrencinin öğrenme düzeyini artırmada etkili olduğunu söyleyebiliriz.

2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Kişiselleştirilmiş öğrenmenin son zamanlarda yaygın hâle geldiğini vurgulayan Lin, Hung ve Chang (2013), dijital öğrenmenin yenilikçi bir eğilim olduğunu söylemişlerdir. Günümüzde çoklu ortam materyallerinin yaygın öğrenme materyalleri olarak geliştirildiğini ve uygulandığını dile getirmişlerdir. Teknoloji destekli yaptıkları bu çalışmada farklı çoklu ortam araçlarının öğrenme üzerindeki etkisi araştırılmış ve deneysel sonuçlara göre çalışmaya katılanların % 95 'inin çoklu ortamla yapılan öğrenme faaliyetlerinden memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Milovanovic, Obradovic ve Milajic (2013), yaptıkları çalışmalarında matematik derslerinde çoklu ortamın yararlarını araştırmışlar ve sağlayacağı faydalar üzerinde durmuşlardır. Geometri dersinde lisans düzeyinde yaptıkları bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve görselleştirme olanakları, animasyonlar, resimler gibi çoklu ortam araçlarının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Kim, Kim ve Whang (2013) *Çoklu Ortamla Öğrenmede Bilişsel Sinerji* adlı çalışmalarında bilişsel sinerjinin çoklu ortamla öğrenmeye olan etkilerini araştırmışlardır. Bu doğrultuda 2006-2010 yılları arasında yaptıkları üç deneysel araştırmalardan hareketle bu çalışmayı yapmışlardır. Öğrencilerin ön bilgileri, öğrenme stilleri, derse yönelik tutumları, üst biliş ve bilişsel özellikleri çoklu ortamla öğrenmeyi etkileyen unsurlar olarak bulunmuştur. Öğrencilerin düzeylerinin, alt yapılarının ve ön bilgilerinin göz önünde bulundurulmasının çoklu ortamla öğrenmeyi başarılı kılacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Shao (2012) tarafından yapılan çalışmada, bilgisayar destekli dil eğitiminde çoklu ortam kullanımının faydaları araştırılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yapılan bu çalışmada kelime ediniminde multimedya yazılımı kullanılmıştır.

Çalışmada multimedya uygulamasına yönelik tutumların araştırılması için anket yöntemi kullanılmıştır. Çin’de yapılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çoklu ortam kullanılarak yapılan eğitimlere olan ilgisi ve çoklu ortamın etkililiği araştırılmıştır. Sonuç olarak kullanılan çoklu ortamın derse olan ilgiyi artırdığı ve etkili öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chen (2012) İngilizce öğretiminde bireysel öğrenme tabanlı bilgisayar destekli çoklu ortam araçlarının kullanımın sağlayacağı faydalar üzerinde durmuştur. Çoklu ortam ve teknolojinin hızla gelişiminin İngilizce öğretiminde de bireysel öğrenmeler sağlayacak şekilde çoklu ortam araçlarıyla kullanılması gerektiğini dile getirmiştir. Bilgisayar destekli çoklu ortam kullanımının yeni trendlerden olduğunu belirterek öğrencilerin bireysel öğrenmelerini geliştireceğini vurgulamıştır. Ayrıca çalışmasında çoklu ortama dayalı bu yeni İngilizce öğretiminin daha etkili dil öğrenmeyi sağlayacağını belirtmiştir.

Zin, Latif, Bhari, Sulaiman vd.(2012) *Çoklu Ortam Teknolojisi ile Eğitim Kalitesinin Artırma* adlı çalışmalarında çoklu ortamla sağlanan öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin anlama becerisi ve ilgileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yaptıkları bu çalışmada geleneksel eğitim öğretim ortamlarına göre çoklu ortamla verilen eğitimin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fakat mevcut teknolojinin uygulanabilmesi için eğitimcilerin gerekli uzmanlığa sahip olmaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Eğitimin kalitesini artırmak ve yetenekli nesiller yetiştirmek için çağın gereklerinden faydalanılması gerektiğini araştırma sonucunda belirtmişlerdir.

Nusir, Alsmadi, Al-Kabi ve Shargah (2011) *Ürdün’deki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören İlköğretim Öğrencileri İçin Çoklu Ortam Tasarımı* adlı çalışmalarında çoklu ortam teknolojilerinin bilgi çağında en heyecan verici yeniliklerden biri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu çalışma durum tespitinin yapıldığı ve çoklu ortamın sağlayacağı faydaların tartışıldığı bir araştırmadır. Çoklu ortamın kaliteli öğrenme ortamlarını sağlayacağını söyleyerek bu teknolojinin daha gerçekçi öğrenmeler sağlayacağını vurgulamışlardır. Yapılan bu çalışma çoklu ortamın sağlayacağı imkânlarla erken yaşlarda temel becerilerin daha kolay kazanılabileceği yönünde bir teklif içermektedir.

Neo, Neo ve Teoh (2010), öğretme ve öğrenme içine teknolojinin dâhil edilmesi ile birlikte öğretim stratejilerinin değiştiğini söylemişlerdir. Çalışmada çoklu ortamla

öğrenmenin etkililiği araştırılmış ve çoklu ortamlarla yürütülen dersler neticesinde uygulanan anketlerle öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin çoklu ortamlarla yürütülen dersleri daha çok sevdikleri ve derse daha çok katılım sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Mandernach (2009) *Çevrimiçi Sunulan Çoklu Ortamın Bireysel Öğrenmeye Etkisi* adlı çalışmada, iyi tasarlanmış çoklu ortam kaynaklarının öğrenme düzeylerini ve eğitimin çıktılarını geliştireceğini vurgulamıştır. Çoklu ortamlarla verilen çevrimiçi takviye derslerinin öğrencilerin üniversiteye girişlerinde aldıkları puan üzerinde etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak başarılı öğrencilerin çoklu ortamlarla verilen dersler neticesinde daha da başarılı hâle geldikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Moreno ve Mayer (2000) yaptıkları çalışmalarında iki farklı yazılım kullanarak çoklu ortamın etkisini incelemişlerdir. Birinci çoklu ortam materyali animasyon ile metinden oluşturulmuş; ikinci çoklu ortam materyali de animasyon ve anlatımdan oluşturulmuştur. Bu yazılımların kullanıldığı sınıflar başarı yönünden karşılaştırılmış ve süreç sonunda animasyon ve anlatım yazılımı ile ders gören öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Harp ve Mayer (1997) çalışmalarında derste işleyecekleri konuyu anlatan iki farklı materyal kullanmışlar ve bu materyallerin hangisinin daha etkili olduğunu araştırmışlardır. Birinci materyal konu ile ilgisi olmayan bilgileri de içeren; ikinci materyal ise kapsamı iyi ayarlanmış ve sadece konu ile ilgili metin ve resimlerin kullanılmasıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda ikinci materyal ile ders gören öğrencilerin daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Mayer, Steinhoff, Bower ve Mars (1995), araştırmalarında iki farklı bilgisayar yazılımı kullanmışlar ve birinci yazılımda konu ile ilgili bilgi ve resimler ayrı ayrı verilmiş ve eğitim bu yönde yapılmış; ikinci yazılımda ise bilgi ve resimler aynı anda verilerek eğitim faaliyetleri yürütülmüştür. Bu iki farklı yazılımları kullanan iki gruptan elde edilen verilere göre ikinci yazılımın etkili olduğu yani, bilgi ve görselin aynı anda verildiği yazılım öğrenme düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Raby ve Bailla (1994), tarafından yapılan bu çalışmada, dil öğretiminde çoklu ortam kullanımının etkileri araştırılmış ve çoklu ortamın bir yardımcı ekipman olarak kullanımın sağladığı yararlar ortaya konmuştur. Multimedya araçlarının dilsel beceri

gelişimde etkili olduğu ve bilişsel yapılandırmada kalıcı öğrenmeler sağladığı araştırma sonuçlarına göre elde edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın işlem yolu, veri analiz teknikleri ile deney gruplarında uygulanmak amacıyla hazırlanan Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı konusunun öğretimi için hazırlanan interaktif çoklu ortam materyali hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma süreci *karma yöntem* araştırma desenlerinden biri olan *yakınsayan paralel desen* ile yürütülecektir. Yakınsayan paralel desen araştırmacının, nitel ve nicel aşamaları araştırma sürecinde eş zamanlı olarak uygulaması ile yürütülmektedir. Bu desen yöntemlere eşit öncelik vermektedir ancak verilerin çözümlenmesi aşamasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutmaktadır. En son aşamada ise yorumlama yapılırken nitel ve nicel kaynaklardan elde edilen veriler birleştirilir. Yakınsayan desenin amacı araştırma desenini en iyi şekilde anlamak için aynı konu üzerinde farklı fakat birbirini tamamlayıcı veriler toplamaktır. Yakınsayan desen süreci araştırmacının nicel istatistik sonuçlarını nitel bulgularla doğrudan karşılaştırması ve çeliştirmesi ile yürütülmektedir (Creswell ve Clark,2012).

Bu kapsamda araştırmanın nicel verilerini *Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleri ile öğretiminin* yapıldığı okullarda uygulamanın başlangıcında (ön test) ve uygulamanın bitiminde (son test) uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler kapsamaktadır. Bu kapsamda araştırma sürecinde nicel veri toplamak amacıyla “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı Başarı Testi” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini ise uygulamanın yapıldığı okullardaki deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen teknoloji destekli eğitime ilişkin olarak yapılan görüşmelerden ve değerlendirmelerden elde edilen veriler oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grupları

Bu araştırmanın çalışma evreni Erzurum şehir merkezinde yer alan ortaöğretim kurumlarını kapsamaktadır. Araştırmanın yürütüleceği okullar belirlenirken üç farklı kategoriden okul seçimi yapılması kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda söz konusu kategori olarak öğrencilerin TEOG sınav puanına göre yerleşmiş oldukları okullar üç bölüme ayrılarak değerlendirilmiştir. Bunlar düşük puanla yerleşilen ortaöğretim kurumları, orta düzey puanla yerleşilen ortaöğretim kurumları ve yüksek puanla yerleşilen ortaöğretim kurumları olarak ayrılmış ve daha sonra her kategoriden bir okul seçilmesine karar verilmiştir. Bu aşamada her üç kategoriden bir okul seçimi yapabilmek için kura yöntemi kullanılmıştır. Kura yoluyla belirlenen üç okulda uygulamanın gerçekleştirilmesi için Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve okul yönetimlerinden gerekli izinler sağlanmış ve bu okullarda deneysel uygulama 2014-2015 Eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda belirlenen okulların kimliğinin anlaşılmasının etik yönü göz önünde bulundurularak okulların isimlerini vermek yerine okullara A, B, ve C diye düzey bildiren bir kodlama yapılmıştır. Bu doğrultuda A ile yüksek puanlı okul, B ile orta seviye okul ve C ile düşük seviyeli okul kodlanmıştır. Araştırmanın çalışma grupları oluşturulurken A okulundan 40 öğrenci, B okulundan 50 öğrenci ve C okulundan 39 ile deneysel işlemler yürütülmüştür. Çalışma gruplarına ilişkin genel bilgiler ise Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Özellikler	f	%
Başarı seviyesi	A Okulu	40	31
	B Okulu	50	38,8
	C Okulu	39	30,2
Cinsiyet	Kız	74	57,4
	Erkek	55	42,6
Aile Gelir düzeyi	0-499	4	3,1
	500-999	16	12,4
	999-1499	30	23,3
	1500-1999	16	12,4
	2000 ve üzeri	63	48,8
	Evet	45	34,9
Tablet sahibi olma	Hayır	84	65,1
	Hiç	98	76,0
Tablet kullanımı	1 Saatten Az	15	11,6
	1-2 Saat	10	7,8
	2-4 Saat	6	4,7
	Evet	100	77,5
Bilgisayar sahibi olma	Hayır	29	22,5
	Hiç	46	35,7
Bilgisayar kullanımı	1 Saatten Az	49	38,0
	1-2 Saat	20	15,5
	2-4 Saat	8	6,2
	4 Saatten Fazla	6	4,7

Tablo 3.1’de deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Buna göre grupların başarı düzeylerine göre üç düzeyde (üst seviye, orta seviye, alt seviye) A okulu, B okulu ve C okulu olarak

deney ve kontrol gruplarında yer aldıklarını söyleyebiliriz. Cinsiyete göre 74 kız ve 55 erkek öğrenci araştırmada katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarını aile gelir düzeylerine değerlendirdiğimizde genel olarak orta ve üzerinde gelire sahip ailelerden geldiklerini söyleyebiliriz. Deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin tablet sahibi olmaları bakımından değerlendirdiğimizde, 45 öğrencinin tablet sahibi olduğunu ve 84 öğrencinin ise tablet sahibi olmadığını görmekteyiz. Ayrıca tablet kullanımlarına baktığımızda çoğunluğun tablet kullanmadığını araştırma verilerinden hareketle söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan bireylerin büyük çoğunluğunun bilgisayar sahibi olduğunu, fakat bilgisayar kullanımlarının günlük saat olarak oldukça az olduğu görülmektedir.

Deneyisel uygulama öncesinde istatistiksel olarak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaması grupların homojenliği ve birbirine denkliği açısından önemli bir süreçtir. Bu doğrultuda deneyisel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ilişkin olarak elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

a) Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 3.2.

A Okulunda Yer Alan Gruplara İlişkin Bulgular

		n	X	Ss	t	p
İlgi	Deney	20	38,8500	7,42878	2,064	.65
	Kontrol	20	44,0500	3,31623		
Önem	Deney	20	30,8500	5,22418	2,906	.09
	Kontrol	20	33,2000	3,27028		
Kaçınma	Deney	20	16,1500	2,47673	1,442	.23
	Kontrol	20	18,4500	1,19097		
Bilgi	Deney	20	14,7500	2,59301	1,701	.19
	Kontrol	20	17,1000	1,65116		

Tablo 3.2’de verilen değerler incelendiğinde A okulunda yer alan deney ve kontrol gruplarının deneyisel işlem öncesinde Türk Edebiyatı dersine yönelik tutum

puanları arasında ilgi alt boyutunda ($t_{18} = 2,064$, $p > .05$), önem alt boyutunda ($t_{18} = 2,906$, $p > .05$), kaçınma alt boyutunda ($t_{18} = 1,442$, $p > .05$) ve bilgi alt boyutunda ($t_{18} = 1,701$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu A okulunda yer alan deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde birbirine denk olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 3.3.

B Okulunda Yer Alan Gruplara İlişkin Bulgular

		n	X	Ss	t	p
İlgi	Deney	28	35,6071	9,98643	1,171	.55
	Kontrol	22	41,8182	7,13567		
Önem	Deney	28	30,2143	7,07817	2,908	.09
	Kontrol	22	33,1818	4,57359		
Kaçınma	Deney	28	16,7500	2,57660	1.400	.73
	Kontrol	22	17,5000	1,56601		
Bilgi	Deney	28	15,0000	3,24323	1,100	.69
	Kontrol	22	16,0909	2,48633		

Tablo 3.3’de verilen değerler incelendiğinde B okulunda yer alan deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde Türk Edebiyatı dersine yönelik tutum puanları arasında ilgi alt boyutunda ($t_{18} = 1,171$, $p > .05$), önem alt boyutunda ($t_{18} = 2,908$, $p > .05$), kaçınma alt boyutunda ($t_{18} = 1,400$, $p > .05$) ve bilgi alt boyutunda ($t_{18} = 1,100$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu B okulunda yer alan deney ve kontrol gruplarını deneysel işlem öncesinde birbirine denk olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 3.4.

C Okulunda Yer Alan Gruplara İlişkin Bulgular

		n	X	Ss	t	p
İlgi	Deney	23	36,4348	8,47363	.545	.58
	Kontrol	16	34,8125	10,04801		
Önem	Deney	23	31,6957	4,47655	1,181	.24
	Kontrol	16	29,5625	6,82123		
Kaçınma	Deney	23	8,3913	3,21557	1.880	.06
	Kontrol	16	10,4375	3,52077		
Bilgi	Deney	23	15,4348	2,55532	.429	.67
	Kontrol	16	15,0625	2,81588		

Tablo 3.4'te verilen değerler incelendiğinde C okulunda yer alan deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde Türk Edebiyatı dersine yönelik tutum puanları arasında ilgi alt boyutunda ($t_{18} = ,545$, $p > .05$), önem alt boyutunda ($t_{18} = 1,181$, $p > .05$), kaçınma alt boyutunda ($t_{18} = 1,880$, $p > .05$) ve bilgi alt boyutunda ($t_{18} = ,429$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu C okulunda yer alan deney ve kontrol gruplarını deneysel işlem öncesinde birbirine denk olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

b) Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 3.5.

A Okulunda Yer Alan Gruplara İlişkin Bulgular

		n	X	Ss	t	p
Başarı	Deney	20	44,0500	20,95729	1.389	.17
	Kontrol	20	36,2500	13,84833		

Tablo 3.5 incelendiğinde C okulunda yer alan deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde başarı ön test puanlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($t_{18} = 1,389$, $p > .05$). Elde edilen bu bulgu neticesinde deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3.6.

B Okulunda Yer Alan Gruplara İlişkin Bulgular

		n	X	Ss	t	p
Başarı	Deney	28	39,8393	16,99077	-.570	.57
	Kontrol	22	42,2727	11,92509		

Tablo 3.6 incelendiğinde B Okulunda yer alan deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde başarı ön test puanlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($t_{28} = -.570$, $p > .05$). Elde edilen bu bulgu deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.7.

C Okulunda Yer Alan Gruplara İlişkin Bulgular

		n	X	Ss	t	p
Başarı	Deney	28	39,8393	16,99077	2.070	.35
	Kontrol	22	42,2727	11,92509		

Tablo 3.7 incelendiğinde C okulunda yer alan deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde başarı ön test puanlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($t_{28} = 2,070$, $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veriler üç ölçme aracı kullanılarak elde edilmiştir. Bu kapsamda nicel verilerin toplanması için *Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* ve *Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı Başarı Testi* kullanılmıştır. Araştırmada nitel verilerin toplanması için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Türk Edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği

Araştırma da öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını belirlemek için Veyis (2015) tarafından geliştirilen *Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında madde havuzunun oluşturulması için ilgili literatür taranmış ve 46 maddeden oluşan bir ilk ölçek formu oluşturulmuş ve ilk pilot uygulamalardan sonra ölçeğin yeterli iç tutarlık ve madde toplam korelasyon değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir (Seçer, 2013, Seçer, 2015). Ölçeğin örtük yapısının belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi ve model uyumunun belirlenmesi içinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde her bir faktörün en az % 5 varyans açıklamasına, öz değerlerin en az 1.00 olmasına, toplam açıklanan varyans değerinin en az % 40 olmasına ve madde faktör yük değerlerinin en az .32 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007; Seçer, 2015). Ayrıca, verilerin faktör analizine uygunluğunu gözden geçirmek için KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda KMO değerinin .985 ve Barlett testi χ^2 değeri ise, 7325,233 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Faktör analizinde KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Barlett testinin anlamlı çıkmasının veri setinin faktör analizi için uygun olduğu şeklinde değerlendirilebileceğine ilişkin yaygın görüşler bulunmaktadır (Field, 2005, Pallant, 2005; Seçer, 2015).

Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 58,39'unu açıklayan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerin birincisi 1, 2, 7, 8, 10, 27, 34, 35, 39, 44, 45. maddelerden oluşan *ilgi* alt boyutudur. İkincisi 3, 6, 13, 22, 23, 32, 33, 37. maddelerden oluşan *önem* alt boyutudur. Üçüncüsü 16, 29, 30, 41. maddelerden oluşan *bilgi* alt boyutudur. Dördüncüsü ise 12, 24, 31, 36. maddelerden oluşan *kaçınma* alt boyutudur.

Ölçeğin geneline ilişkin madde faktör yük değerlerinin .72 ile .34 arasında sıralandığı gözlenmiştir. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde madde faktör yük değerlerinin Tabachnick ve Fidell (2001) alt sınırının .32 olması gerektiğini belirtmektedirler. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin dört faktörlü yapısının madde faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006; Seçer, 2015). Ölçeğin toplam açıklanan varyans değeri ise, % 58,39 olarak bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans değerinin Kline (2011) ve Seçer (2015) tarafından ileri sürülen % 40 düzeyinin üzerinde olduğu ve gerekli koşulların sağlandığı söylenebilir.

Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin olarak açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilmiş olan dört faktörlü yapının model uyumu için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde çoklu uyum indeksleri olan GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri kullanılmış ve her bir indeks için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 olarak dikkate alınmıştır. Ayrıca, temel uyum indeksleri olan RMSEA, RMR ve SRMR değeri için ise, 0.08 uyum değeri kriter olarak kabul edilmiştir (Seçer, 2015).

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen dört faktörlü yapının model uyumuna ilişkin elde edilen bulgular Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin uyum indekslerinin anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2=772,60$ sd=318, $p=.00$, $X^2/sd=2.42$). Uyum indeksi değerleri ise, RMSEA=.078, RMR= .075, NFI=.97, NNFI= .97, CFI=.97, IFI=.98, RFI=.98, AGFI=.92, GFI=.94 olarak bulunmuştur. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin olarak birinci düzey DFA analizi ile test edilen dört faktörlü yapının model uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğu ve ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir (Seçer, 2015).

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen bulgular Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin yapı geçerliğine sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir

3.3.2. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı başarı testi

Başarı testleri belli bir konudaki başarıyı ölçmek için hazırlanır. Bir ferдин ya da bir grubun bir ya da birkaç konuda ne kadar yeterli olduğunu tespit etmeye yöneliktir.

Genellikle okul faaliyetleri için hayati önemi olan temel alanlarla ilgili başarı testleri hazırlanır (Kantarcioglu 1998). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin etkileşimli çoklu ortam materyalinde yer alan ve uygulama kapsamında değerlendirilen Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı Başarı Testi oluşturulmuş ve bu başarı testinin oluşturulmasında şu süreç izlenmiştir:

1. Soru seçimi

Testin oluşturulması için geçmiş yıllarda yapılan Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)'de çıkan sorular incelenmiş uygulama kapsamındaki konularla ilgili Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı sorularından yararlanılmıştır. Bulunan sorularla ilgili olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve pilot uygulama için 65 soru seçilmiştir.

2. Madde güçlük ve ayırt edicilik işlemleri

Araştırma için hazırlanan Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı Başarı Testi asıl uygulama öncesinde 11. sınıflardan 114 öğrenciye ön uygulama olarak yapılmış ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Başarı testinin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) indeksleri hesaplanmıştır.

Madde güçlük indeksi, soruya doğru yanıt verenlerin tüm yanıtlayıcı sayısına oranı olduğundan, soruya doğru yanıt verenlerin yüzdesini gösteren değerdir. Aynı zamanda madde güçlük indeksi, o maddeye herhangi bir yanıtlayıcının doğru yanıt verme olasılığını da gösterir. Bu özelliklerin yanı sıra madde güçlük indeksinin temel işlevi, sorunu kolaylık ya da zorluk derecesini göstermesidir (Atılgan, 2016: 298). Madde güçlük indeksi değeri 0,00 ve 1,00 arasında değer alır. Maddenin güçlük indeksinin 1'e yaklaşması maddeyi uygulamaya katılan kişilerin çoğunun doğru yanıtladığını ve kolay bir madde olduğu; 0'a yaklaşması da o maddeyi uygulamaya katılan kişilerin az bir kısmının doğru yanıtladığını ve zor bir madde olduğunu gösterir.

Madde ayırt edicilik indeksi ise bir testteki maddelerin, madde ile ölçmesi beklenen özelliğe sahip olanları ve olmayanları birbirinden ayırt edebilmesi şeklinde tanımlanır. Madde ayırt edicilik indeksi -1.00 ile +1.00 arasında değerler alır. Madde ayırt ediciliğin negatif değer alması, o maddeyi düşük puanlı katılımcıların

yanıtladığını, sıfıra yakın değerler alması yüksek ve düşük puanlı olan eşit sayıda kişinin maddeyi doğru yanıtladığını ve pozitif değer alması ise o maddeyi yüksek puanlı kişilerin doğru yanıtladığını ortaya koymaktadır (Özçelik, 1989). Bu indeksler göz önünde bulundurularak madde güçlük endeksi 0,20'nin altında ve 0,90'ın üstünde olan sorular ile ayırt edicilik endeksi 0,20'nin altında olan 8 adet soru başarı testinden çıkarılmıştır.

3. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Başarı testinde yer alan soruların istenilen özellikleri, davranışları ölçüp ölçmediğini nicelik ve nitelik bakımından ortaya koymanın yollarından biri de Büyüköztürk (2006)'ya göre kapsam geçerliğine bakmaktan geçmektedir. Kapsam geçerliğini incelemenin yollarından biri ise alan uzmanlarına ve öğretmenlere danışmak olduğu Büyüköztürk (2006) tarafından ortaya konulmuştur. Bu bağlamda başarı testi ile ilgili Türk dili ve edebiyatı alanında çalışan 3 akademisyenden ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği yapan 7 öğretmenden görüş alınmıştır. Görüşlerin değerlendirilmesi sonucunda 3 adet soru testten çıkarılmıştır.

Güvenirlik, bir ölçme aracının ölçmek istediği özellikleri ve davranışları ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Güvenilir bir ölçme aracı, aynı özellik ile ilgili olarak arka arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonucu verir (Tekin, 2015). Uygulanan bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının ,70 ve ,70'ten daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk: 2006). Başarı testi ile ilgili yapılan güvenirlik analizi sonucunda Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı Başarı Testi'nin Cronbach alpha katsayısı ,912 bulunmuş ve güvenirlik katsayısını düşüren 2 soru testten çıkarılmıştır. Yapılan tüm bu işlemlerden sonra başarı testinde 42 soru kalmış ve puanlamayı kolaylaştırmak için kapsam geçerliği de göz önünde bulundurularak testten 2 soru daha çıkarılmış ve 40 soru olacak şekilde düzenlenmiştir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış görüşme formu

Çalışmada, deney grubu öğrencilerinin interaktif çoklu ortam materyalleriyle Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın öğretimi hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından *Öğrenci Görüşme Formu* oluşturulmuştur. Formun

oluşturulmasında benzer çalışmalardan, alan uzmanlarından ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır.

Yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme yapılan bireylerden, araştırmanın amacı çerçevesinde bilgiler elde etmek amacıyla birtakım soruların yer aldığı görüşme formu kullanılmakta ve bu formlar aracılığıyla elde edilen bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıklar saptanarak karşılaştırılmaktadır (Cansız Aktaş, 2014: 344). Görüşme belirli sıraya konulmuş soruları içerir, görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini azaltır, katılımcıların sadece sorulan sorulara cevap vermesini gerektirir (Yıldırım ve Simsek: 2005). Öğrenci görüşlerinin yazılı olarak alınmasının sebebi, öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmekten kaçınabilecekleri düşüncesi olmuştur.

Görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almıştır:

1. Türk dili ve edebiyatı dersinde etkileşimli akıllı tahta uygulamalarının etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz.
2. Türk dili ve edebiyatı dersinde etkileşimli akıllı tahta uygulamalarında en çok beğendiniz uygulamalar nelerdir? Nedenini belirtiniz.
3. Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanılan etkileşimli akıllı tahta uygulamalarında değişmesini ya da farklı bir şekilde geliştirilmesini istediğiniz uygulamalar ya da bölümler hangisi/hangileridir? Nedenleriyle açıklayınız.
4. Türk dili ve edebiyatı dersinde etkileşimli akıllı tahta uygulamaları sadece Millî Edebiyat Dönemi konusunda değil diğer tüm konularda da kullanılabilir mi? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
5. Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanmış olduğumuz etkileşimli akıllı tahta uygulamalarının kolaylık ve kullanılabilirlikleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

3.3.4. Kişisel bilgi formu

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin birtakım özelliklerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından *Kişisel Bilgi Formu* oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formu ile öğrencilerin;

1. Cinsiyetleri,
2. Aile gelir düzeyleri,
3. Tablet sahibi olma / olmama durumları,
4. Tablet kullanma sıklıkları,
5. Bilgisayar sahibi olma / olmama durumları ve
6. Bilgisayar kullanım sıklıkları hakkında bilgiler elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde veriler bizzat araştırmacı tarafından veri toplama ilkeleri göz önünde bulundurularak toplanmıştır. Veri toplama işlemi ön test ve son test olmak üzere iki aşamalı olduğu için toplamda veri toplama süresi 1 saat sürmüştür. Verilerin analizi aşamasında ise grupları kendi içinde ve diğerleri ile karşılaştırmak için farklı analizler kullanılmıştır. Bu anlamda grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını ve grupların deneysel işlemin başlangıcında birbirlerine denk olup olmadıklarını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Deneysel işlemin etkisini belirlemek için ise tek faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Ayrıca betimsel istatistikler olan yüzde ve frekans'da grupların dağılımlarını belirlemek için kullanılmıştır.

Ayrıca veri setlerinin parametrik analizler için gerekli olan ön koşulları sağlayıp sağlamadıklarını belirlemek için normallik ve homojenlik analizleri yapılmıştır. Bu bağlamda normallik analizler için Shapiro-Wilk testi histogram ve skewness-Kurtosis değerleri incelenmiştir. Homojenlik için ise Levene Homojenlik testi sonuçları incelenmiş ve veri setlerinin parametrik testler için gerekli olan ön koşulları sağladığı belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde bütün istatistiksel veri analizleri bilgisayar ortamında SPSS 22.00 ve LISREL 9.2 paket programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

3.3.5. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı konusunun öğretimi için hazırlanan interaktif çoklu ortam materyalinin tanıtımı

Bir materyalin seçimi ve kullanımı konusunda karar vermeden önce aşağıdaki soruların yanıtlanması gerekir (Seferoğlu, 2013):

- Seçilen materyal öğretim programıyla uyumlu mu?
- Materyalin içerdiği mesajlar doğru ve güncel mi?
- Materyalde açık ve anlaşılır bir dil kullanılmış mı?
- Materyal öğrenciyi güdüleyici ve ilgiyi sürekli tutacak özelliklere sahip mi?
- Materyal öğrencinin katılımını sağlayacak özelliklere sahip mi?
- Materyal, teknik özellikleri açısından yeterli mi?
- Materyalin etkili olduğunu kanıtlayacak veriler var mı?
- Materyal, önyargılardan arındırılmış yapıda mı?
- Materyalin kullanımına ilişkin gerekli kullanma kılavuzları ve diğer metinler mevcut mu?

Tüm bu sorular ve bilimsel yönergeler göz önünde bulundurularak hazırlanan *Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı Konusunun Öğretimi İçin Hazırlanan İnteraktif Çoklu Ortam Materyali* 'nin genel özellikleri şu şekildedir:

Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Öğretiminde Kullanılan Etkileşimli Çoklu Ortam Materyali

Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretimi için hazırlanan bu tasarım, Flash Player ya da Internet Explorer gibi programlar vasıtasıyla rahatça çalıştırılabilecek şekilde tasarlanmıştır. Yazılım akıllı tahtada, bilgisayarda veya tabletlerde kullanılabilecek şekilde geliştirilmiştir. Ayrıca bu tasarım ders ortaöğretim kitabında millî edebiyat konusunun ele alınış sırasına göre düzenlenmiş ve kullanımının rahat olması için materyal geliştirmenin ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Tasarımı çalıştırmak için aşağıdaki aşamalar izlenmelidir.

1. Öncelikle Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı klasörü açılmalı.



Resim 3.1. Yazılım Klasörü

2. Klasörün içinde bulunan “Programı çalıştırmak için tıklayınız” yazılı dosyaya tıklanarak program çalıştırılır veya sağ tıklayıp, birlikte aç seçeneğini kullanarak Flash Player ya da Internet Explorer seçilip program çalıştırılabilir.

☐ Ad	Değiştirme tarihi	Tür	Boyut
Videolar	10.05.2016 01:02	Dosya klasörü	
ClearOverAll	30.03.2012 17:20	SWF Dosyası	6 KB
Programı çalıştırmak için tıklayınız...	14.04.2015 15:45	SWF Dosyası	11.431 KB

Resim 3.2. Yazılım çalıştırılması

Program çalıştıktan sonra aşağıda verilen ana sayfa görülecektir. Buradan konular seçilebilir ve geçişler sağ tarafta verilen ok vasıtasıyla sağlanarak belli bir düzen içinde ders işlenebilir.



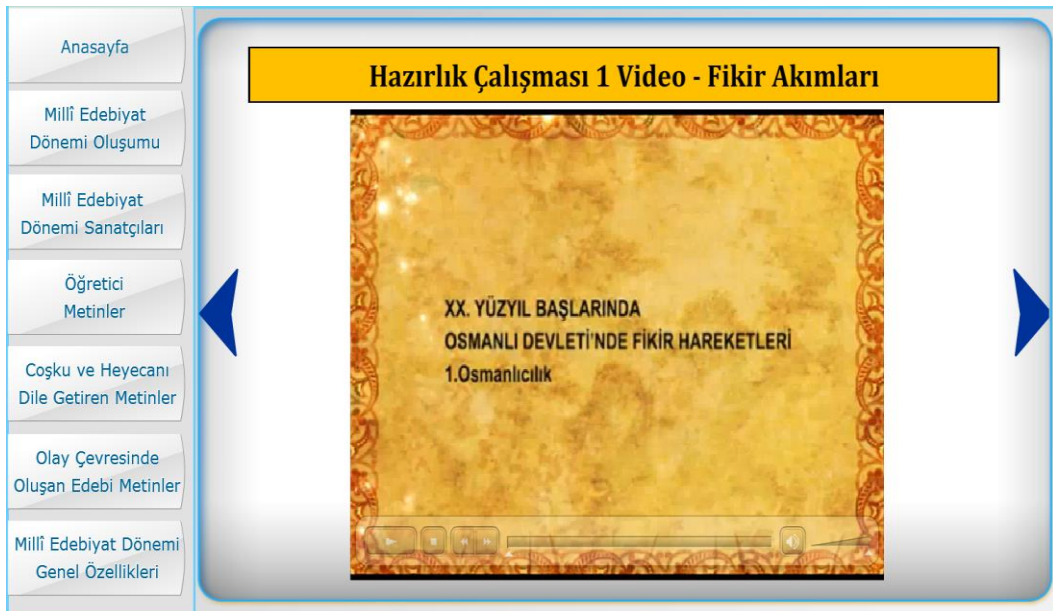
Resim 3.3. Yazılımın ana sayfası

Programın ana sayfası, konuların dağılımını ve sırasını gösteren genel bir görünüme sahiptir. Ders esnasında geçişlerin ve kullanımın kolay olması için Türk Edebiyatı ders kitaplarında yer alan konuların sıralaması yazılım sol tarafında verilmiş ve yazılım bu sıralama esas alınarak tasarlanmıştır. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın birinci konusu millî edebiyatın oluşumu ile ilgilidir. Burada öğretmen millî edebiyatın oluşumunu Ana Sayfa sekmesinin altında yer alan *Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu* sekmesine tıklayarak millî edebiyatın oluşumu konusunu *Hazırlık Çalışması*, *Dönemin Oluşumu ile İlgili Videolar*, *Metinler* ve *Etkinlikler* vasıtasıyla işleyebilir.



Resim 3.4. Millî Edebiyat Dönemi'nin Oluşumu

Yazılımda, ekranda görülen konuların üzerlerine tıklanarak veya sağ tarafta görülen mavi okun üzerine tıklanarak konular belli bir düzen içerisinde işlenebilir. Burada işlenmesi gereken birinci konu Hazırlık Çalışması olduğu için sıralamada hazırlık çalışması gelecektir.



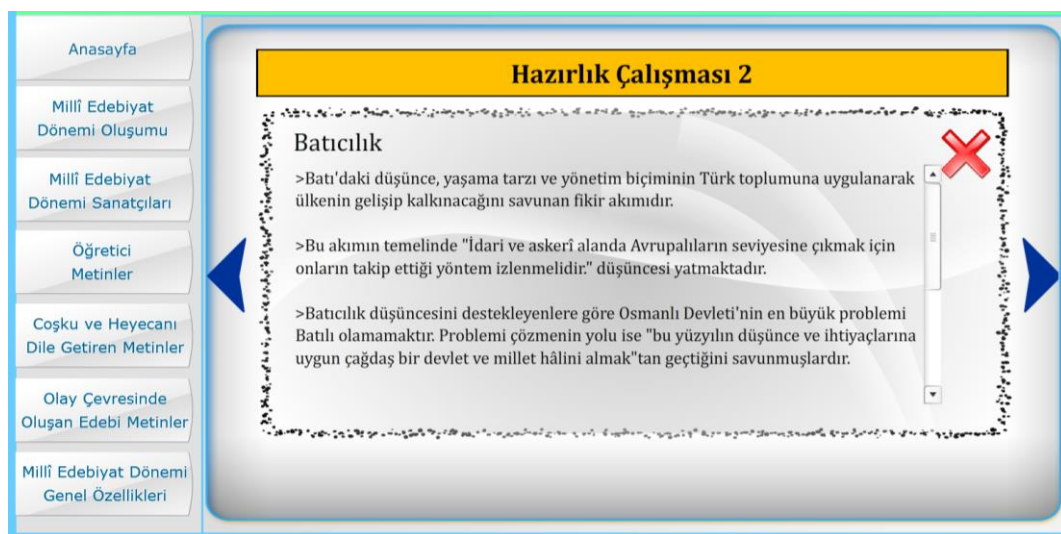
Resim 3.5. Millî Edebiyat Dönemi'nin Oluşumu Hazırlık Çalışması 1

Millî Edebiyat Dönemi'nin Oluşumu ile ilgili birinci hazırlık çalışması fikir hareketleriyle ilgili bir videoyu içermektedir. Öğrenciler bu videoyu izleyerek fikir hareketleri hakkında bilgi sahibi olacaklardır.



Resim 3.6. Millî Edebiyat Dönemi'nin Oluşumu Hazırlık Çalışması 2

Millî Edebiyat Dönemi'nin Oluşumu ile ilgili ikinci hazırlık çalışması da öğrendikleri fikir akımlarını görsel ve sözel olarak anlamlandırmaları için tasarlanmıştır. Öğrencilerin, burada verilen resimlerin hangi fikir akımını temsil ettiğini ve bu fikir akımının özelliklerinin neler olduğunu bu etkinlik sayesinde öğrenmesi sağlanacaktır.



Resim 3.7. Hazırlık Çalışması 2 Batıcılık Örneği

Resim 3.7’de Batıcılık fikrini temsil eden fotoğrafa tıkanıldığında o fikir akımına ait özelliklerin nasıl verildiği örnek olarak gösterilmiştir.

Hazırlık Çalışması 3

Aşağıda verilen tanımları ve kavramları eşleştiriniz.

Millete ilgili, millete özgü, ulusal	Milliyet
Millete özgü olma veya milli olma durumu, ulusallık	Milli
Maddi ve manevi açılardan millet ve ülkesinin çıkarlarını her şeyin üstünde tutma anlayışı	Milliyetçi Edebiyat
Türkçülük akımını benimseyen, Pantürkist	Türkçü
Türklerin tek vatanda ve tek bayrak altında birleştirilmesini amaçlayan akım	Milli Edebiyat
Türk milletinin maddi ve manevi değerlerini ön planda tutan edebiyat	Türkçülük
Milletin maddi ve manevi değerlerinin işlendiği edebiyat	Milliyetçilik

Resim 3.8. Hazırlık Çalışması 3 Eşleştirme

Resim 3.8’de verilen hazırlık çalışmasında eşleştirme yapılması gereken bir tasarım kullanılmıştır. Burada verilen kavramların ve tanımların eşleştirilmesi istenmiş, bu sayede bu kavramları öğrencilerin içselleştirmeleri ve öğrenmeleri sağlanmıştır. Yanlış eşleştirilen kavram ve tanım öğrenci ne kadar denese de eşleşmeyecek ve Resim 3.9’da verildiği gibi ok ysnlı eşleştirmelerde görülmeyecektir. Doğru eşleştirmelerde ise ok çıkarak eşleştirmenin doğruluğu kanıtlanmış olacaktır.

Hazırlık Çalışması 3

Aşağıda verilen tanımları ve kavramları eşleştiriniz.

Milletle ilgili, millete özgü, ulusal	Milliyet
Millete özgü olma veya milli olma durumu, ulusallık	Milli
Maddi ve manevi açılardan millet ve ülkesinin çıkarlarını her şeyin üstünde tutma anlayışı	Milliyetçi Edebiyat
Türkçülük akımını benimseyen, Pantürkist	Türkçü
Türklerin tek vatanda ve tek bayrak altında birleştirilmesini amaçlayan akım	Milli Edebiyat
Türk milletinin maddi ve manevi değerlerini ön planda tutan edebiyat	Türkçülük
Milletin maddi ve manevi değerlerinin işlendiği edebiyat	Milliyetçilik

Resim 3.9. Hazırlık Çalışması 3 Eşleştirme Örneği

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Hazırlık Çalışması 4

Aşağıda verilen amaçları, karşıladığı fikir akımlarıyla eşleştiriniz.

Türkçülük	Batıcılık	İslamcılık
Türk toplumuna Batı'da gelişen düşünce, yönetim biçimi, yaşam tarzını uygulayarak ülkenin gelişmesini, kalkınmasını sağlamak		
Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükselme dönemlerinde sahip oldukları zihniyetin sanatta ve edebiyatta da takip edilmesini sağlamak		Osmanlıcılık
İslam'ın ilk dönemindeki değerleri XX. yüzyılın başlarına taşıyarak Türk toplumunu içinde bulunduğu bunalımdan kurtarmak		
Türk toplumunun uzak geçmişinde kazandığı değerlerin araştırılmasını ve bilinmesini, halkın yaşama biçiminin ve değer-ler dünyasının araştırılmasını sağlamak		

Resim 3.10. Hazırlık Çalışması 4 ve Örnek Uygulama

Resim 3.10'da ve 11'de fikir akımlarıyla ilgili tasarlanan örnek ve uygulama verilmiştir. Bu örnekler fikir akımlarının ve temsilcilerinin öğretilmesinde kullanılmıştır. Burada derste öğrencilerle birlikte fikir akımlarıyla ilgili verilen bilgiler yukarıda kutuda verilen hangi kavram ile ilgili ise o bulunmaya çalışılır. Seçilen kutu doğru bulunduğunda tanımın veya açıklamanın karşısında duracak doğru bulunmaz ise de tekrar kutucuk geri kaçacaktır. Bu şekilde anında dönüt ve düzeltme de sağlanmış olacaktır.

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

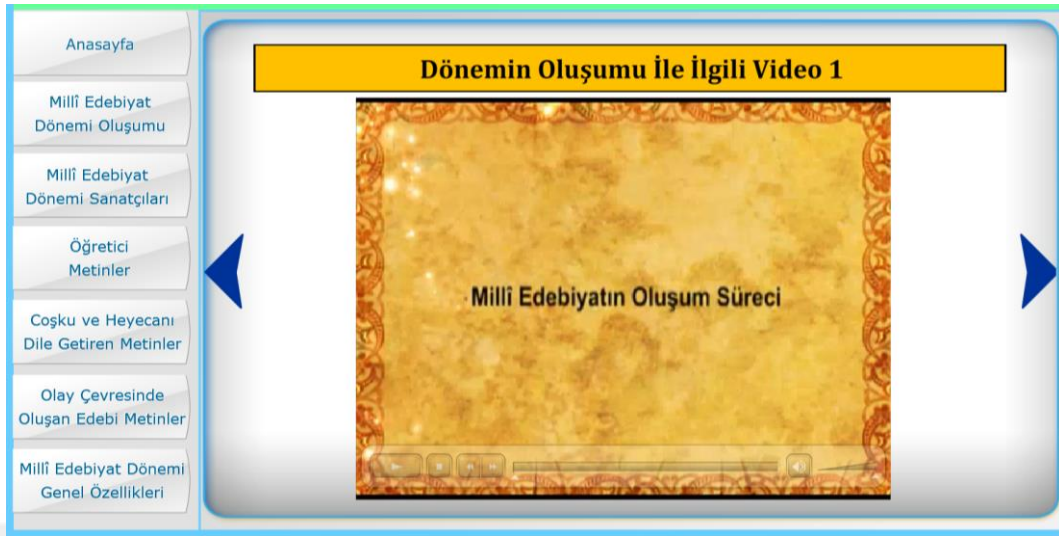
Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Hazırlık Çalışması 5

Aşağıda verilen sanatçıları temsil ettikleri fikir akımlarıyla eşleştiriniz.

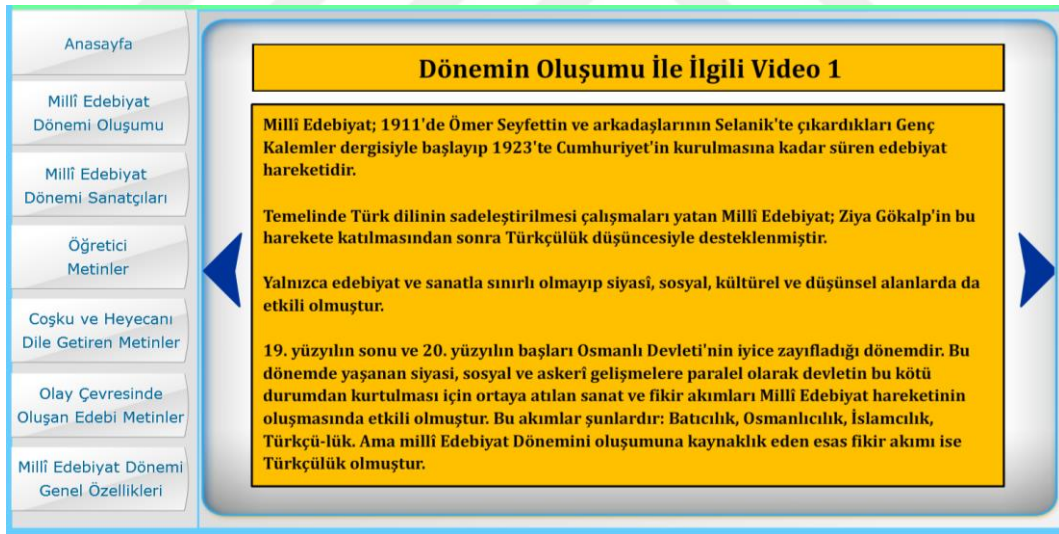
Osmanlıcılık	Batıcılık	İslamcılık
Tevfik Fikret, Abdullah Cevdet, Celal Nuri		
Mehmet Akif Ersoy, Said Halim Paşa, M. Şemseddin Günay		
Namık Kemal, Ziya Paşa, Ali Suavi		
Ziya Gökalp, Yusuf Akçura, Mehmet Emin Yurdakul, Nihal Atsız		Türkçülük

Resim 3.11. Hazırlık Çalışması 5 ve Örnek Uygulama



Resim 3.12. Dönemin Oluşumu ile İlgili Video 1

Burada Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın oluşumunu anlatan bir video verilmiş ve öğrenciler görsel ve işitsel olarak bu dönemin oluşumunu öğrenmeleri sağlanmıştır.



Resim 3.13. Dönemin Oluşumu ile İlgili Video 1 Açıklama

Resim 3.13'te dönemin oluşumu ile ilgili verilen birinci videonun açıklaması verilmiş ve öğrenilenler bu yolla kalıcı hâle getirilmeye çalışılmıştır.



Resim 3.14. Dönemin Oluşumu ile İlgili Video (Drama) 2

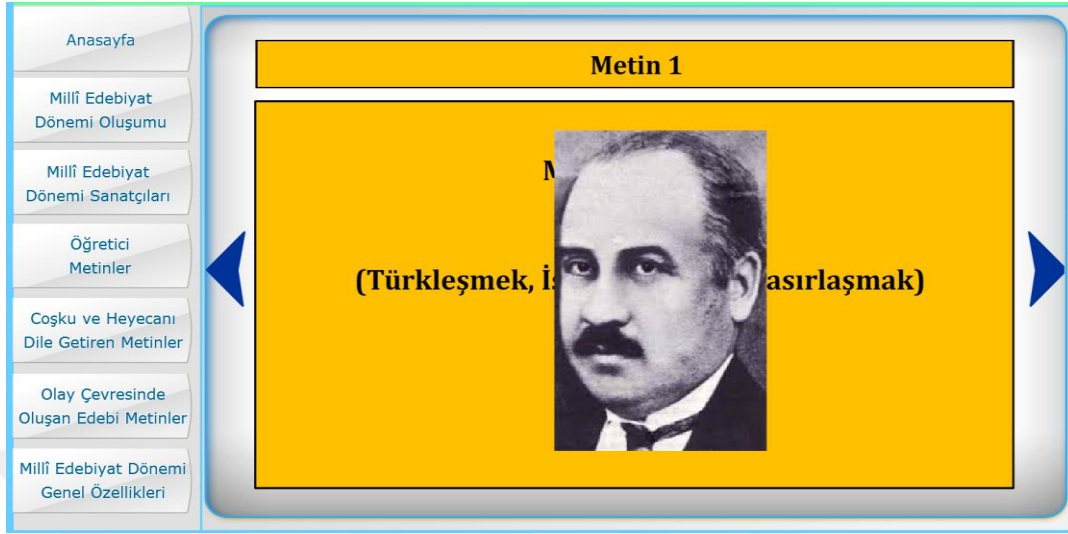
Resim 3.14’te dönemin oluşumu ile ilgili görsel ve işitsel özelliğe sahip bir drama örneği verilmiş ve bu yolla öğrencinin Millî Edebiyat Dönemi’nin oluşumunu öğrenmesi sağlanmaya çalışılmıştır.



Resim 3.15. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 1

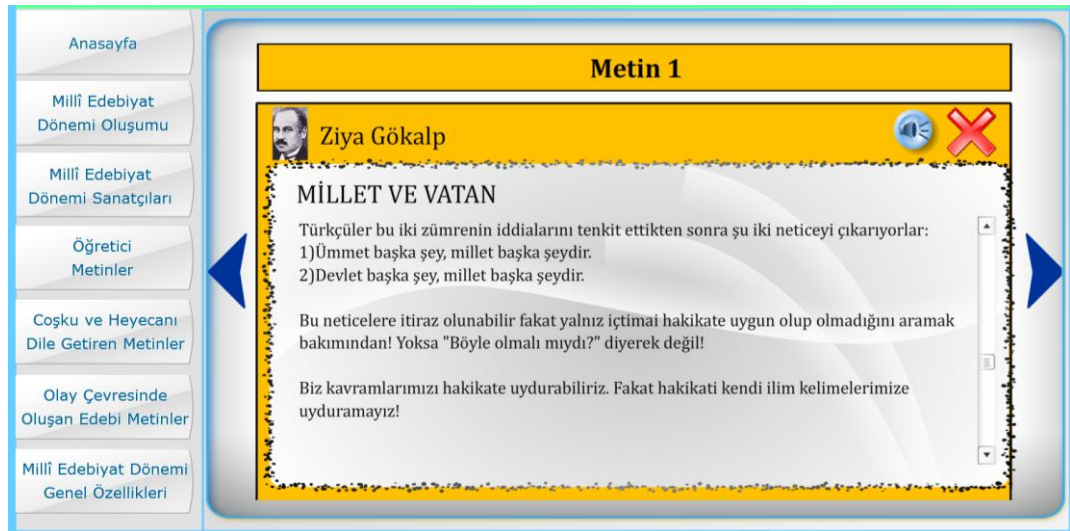
Resim 3.15’te dönemin oluşumunu anlatan bir metin verilmiştir. Metin ile ilgili bilgilerin görünmesi için de yukarıdaki gibi metnin adı, altında yazarın adı, altında parantez içinde de metnin alındığı eserin adı verilmiştir. Bu yolla tasarımın kolay kullanılması ve her yönüyle öğretici olması amaçlanmıştır. Metin ile ilgili bilgilerin

altında da Metni Oku kısmı verilmiş ve bu sayede metin okumaya geçiş Resim 3.16 ve 17'deki gibi tasarlanmıştır.



Resim 3.16. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 1 Uygulama Örneği

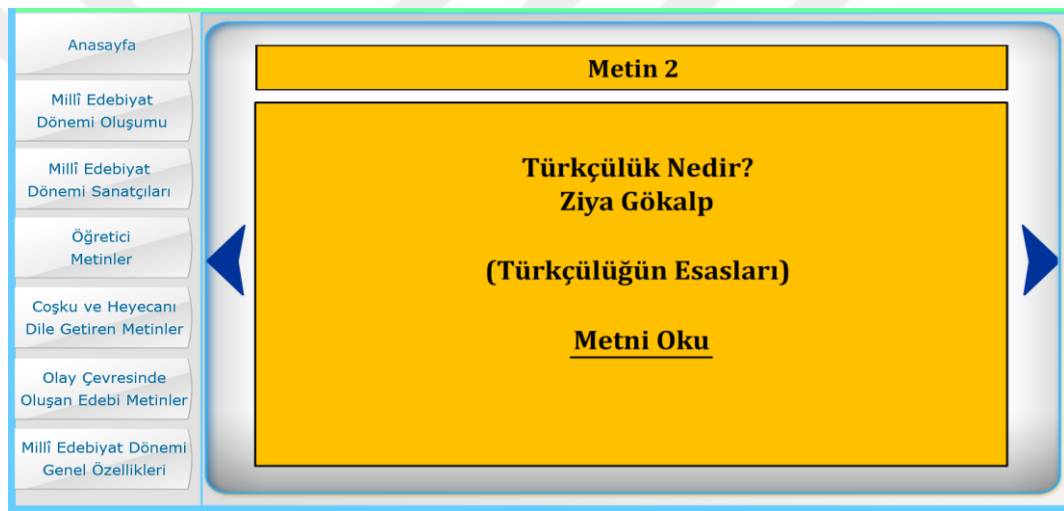
Metni oku sekmesine tıkladıktan sonra Resim 3.16'daki gibi metnin yazarı ile ilgili bir görselin ekrana gelmesi tasarlanmıştır. Ekrandaki bu görsel, öğrencinin yazar ile ilgili bilgi sahibi olurken daha kolay anlamlandırma sağlaması için verilmiştir. Buradaki görsel daha sonra küçülecek ve aşağıda Resim 3.17'deki gibi metin açılacaktır.



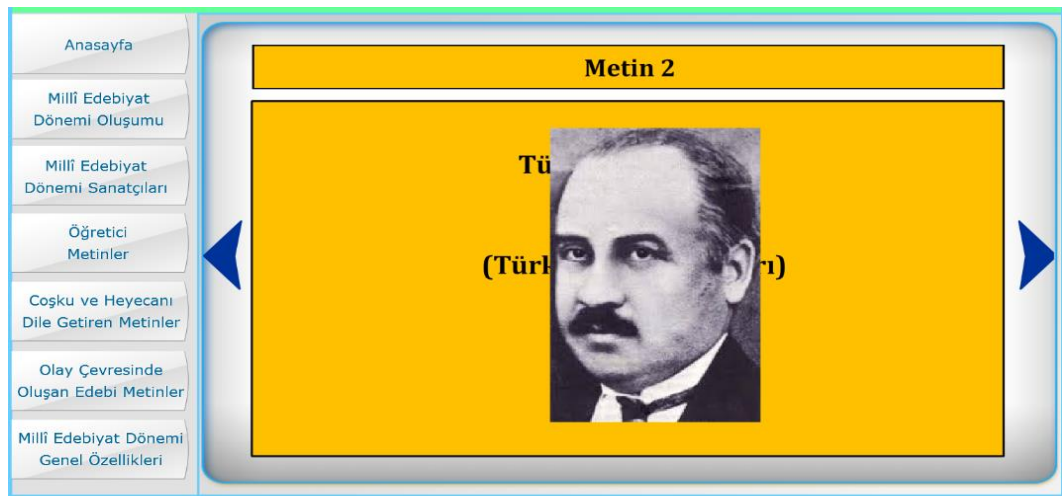
Resim 3.17. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 1 Uygulama Örneği

Metin açıldıktan sonra sağ tarafta bulunan kaydırma çubuğu sayesinde metnin aşağı veya yukarı hareket ettirilmesi sağlanacak şekilde tasarım yapılmıştır. Ayrıca sağ üst köşede bulunan ses ikonu sayesinde takip edilen metnin öğrencilere dinlettirilmesi veya ses ikonuna tekrar tıklanarak sesin kapatılması sağlanabilecek bir tasarım yapılmıştır. Metin kapatılmak istendiğinde ise sağ üst köşede bulunan çarpı işaretine tıklanarak metnin kapatılması sağlanacaktır.

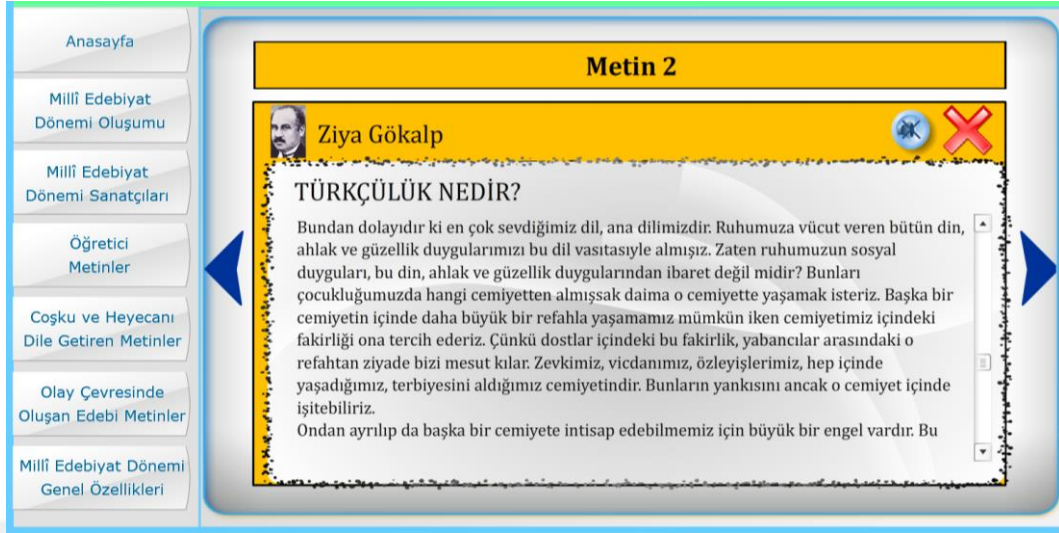
Resim 3.18, 3.19, 3.20, 3.21, 3.22 ve 3.23'te de metin 2 ve Metin 3 için aynı tasarımlar yapılmıştır. Derse hazırlık, video, okuma, etkinlik gibi bölümlerde yapılan tasarımların benzer olması yazılımın hem kullanımını hem de bütünlüğünü sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.



Resim 3.18. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 2



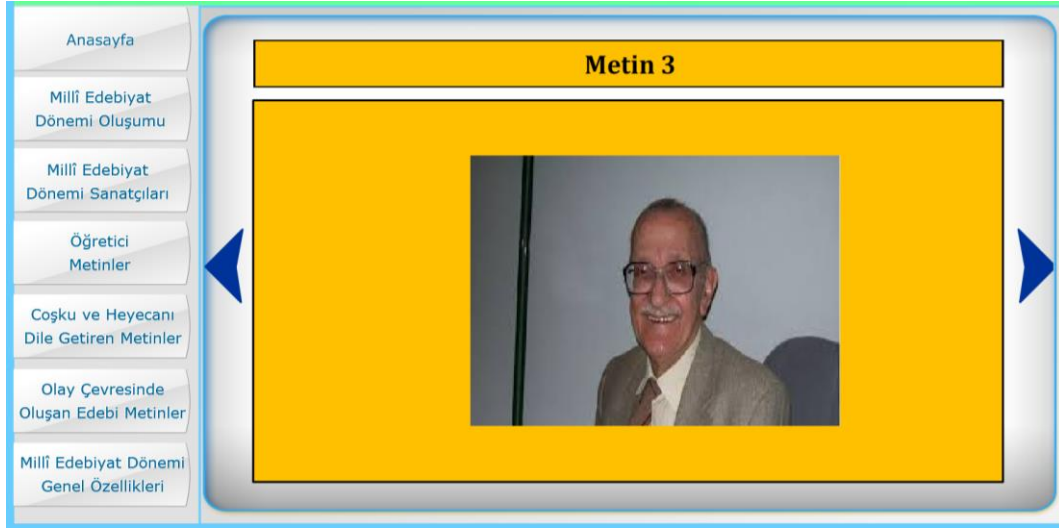
Resim 3.19. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 2 Uygulama Örneği



Resim 3.20. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 2 Uygulama Örneği



Resim 3.21. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 3



Resim 3.22. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 3 Uygulama Örneği



Resim 3.23. Dönemin Oluşumu ile İlgili Metin 3 Uygulama Örneği

Anasayfa	Etkinlik 1	
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Okuduğunuz metinlerden hareketle aşağıdaki bilgileri doğru (D) veya yanlış (Y) olarak değerlendiriniz.	
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	Türklerin kendi yurtlarına verdikleri isme Turan denir.	Doğru ☒ Yanlış ☐
Öğretici Metinler	Ziya Gökalp'e göre Osmanlı, Mefkure, Cemiyet, Ümmet, Millet, Devlet, Millet mefkûresi, Devlet mefkûresi, mukaddes varlıklardır.	Doğru ☐ Yanlış ☒
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	Orhan Okay'a göre Millî edebiyat 1910-1923 yıllarını kapsar.	Doğru ☐ Yanlış ☐
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	Meşrutiyet'in ilanı ile resmen teşkilatlanma imkânı bulan akım Batıcılıktır.	Doğru ☐ Yanlış ☐
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	Millet dilce, dince, ahlakça ve güzellik duygusu bakımından müşterek olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan bir topluluktur.	Doğru ☐ Yanlış ☐

Resim 3.24. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 1

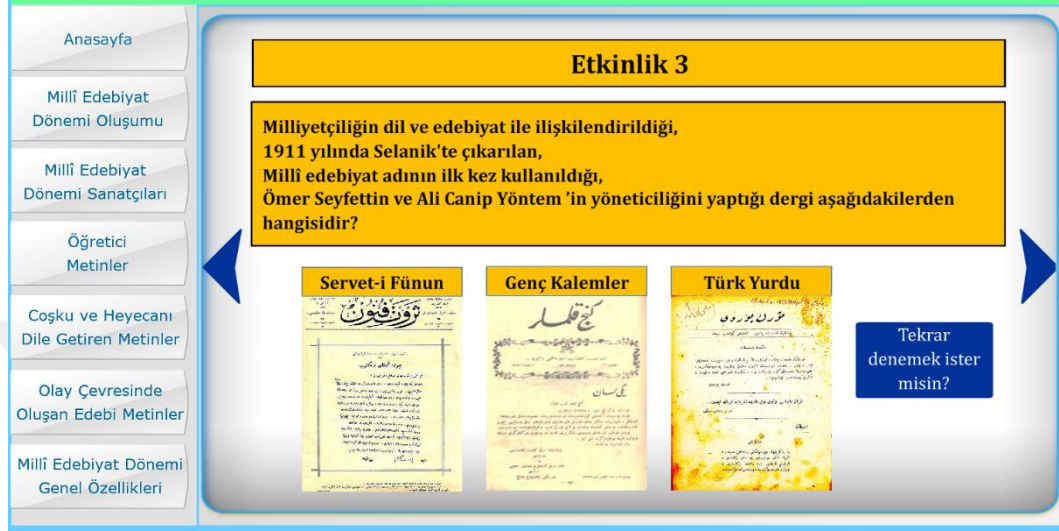
Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın oluşumu ile ilgili konunun anlatımı bittikten sonra konu ile ilgili etkileşimli etkinlikler verilmiştir. Bu etkinliklerden birincisi Resim 3.24'de görülen doğru yanlış etkinliğidir. Öğrencilere akıllı tahtada gösterilen bu etkinlikler anında dönüt ve düzeltme vermesi bakımından da önemli bir tasarım olarak görülmektedir. Verilen bilginin doğruluğunun veya yanlışlığının gösterimi sırasında cevap verilen seçeneğin doğru ve yanlış olmasının anında öğretimi öğrenmede kazanımların gerçekleşmesi açısından önemli görülmektedir.

Anasayfa	Etkinlik 2	
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Dilde sadeleşme hareketi döneminde başlamasına rağmen, esas sadeleşme döneminde meydana gelmiştir.	
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	Bir milletin sahip olduğu kendine özgü beşerî özellikleri yansıtan edebiyata denir.	
Öğretici Metinler	Milliyetçi Edebiyat Tanzimat Milli Millî Edebiyat Türkçü Servet-i Fünun Fecr-i Atî Millet	

Resim 3.25. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 2

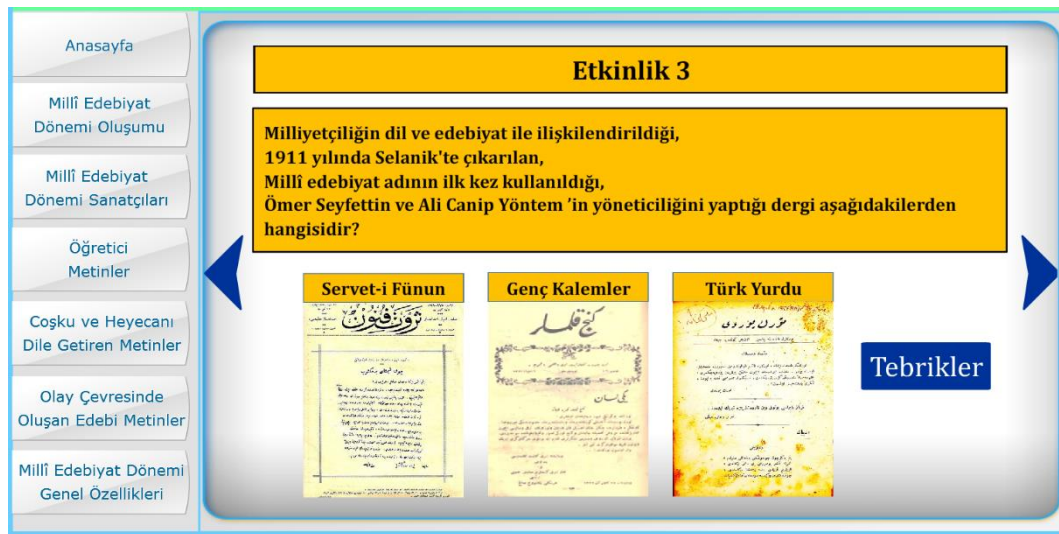
Resim 3.25'te boşluk doldurma etkinliği verilmiştir. Bu etkinlikte boşluğa getirilecek uygun seçeneğin doğru veya yanlış olma durumu anında dönüt ve düzeltme

verilecek şekilde tasarlanmıştır. Seçeneklerdeki kavramlar sürüklenerek uygun olduğu düşünülen yere götürülür, eğer doğru bir kavram götürülmüş ise o boşlukta sabit olarak durur, fakat yanlış bir kavram yerleştirilmiş ise de orada durmaz ve geri kaçar. Bu şekilde verilen cevabın doğruluğu veya yanlışlığı da sınanmış olur.

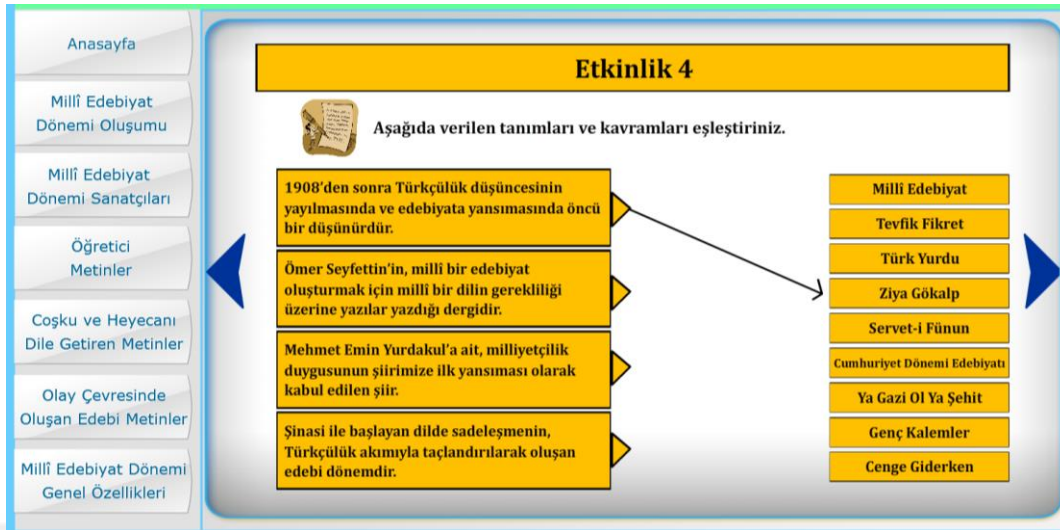


Resim 3.26. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 3

Resim 3.26'da üçüncü etkinlik olarak bilgileri verilen derginin seçilmesi istenmiştir. Hakkında bilgi verile dergi doğru yanlış seçildiğinde "Tekrar denemek iste misini?" diye dönüt veren, doğru seçildiğinde ise aşağıda verilen Resim 3.27'deki gibi "Tebrikler" şeklinde dönüt veren bir tasarım yapılmıştır. Bu etkinlik Genç Kalemler dergisinin öğrenilmesi açısından önemli görülmektedir.

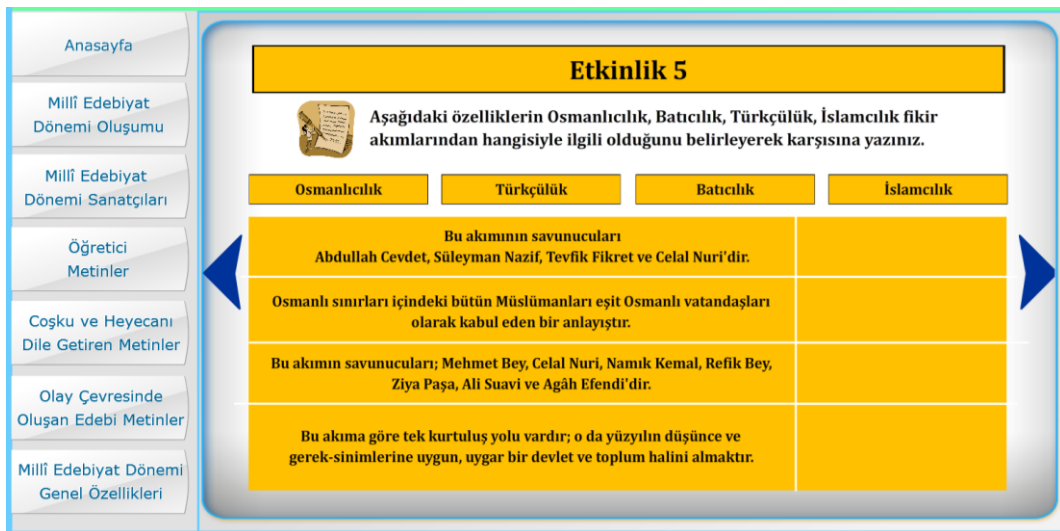


Resim 3.27. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 3 Uygulama



Resim 3.28. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 4

Resim 3.28'de verilen dördüncü etkinlikte Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın oluşumu ile ilgili eşleştirme sorularına yer verilmiştir. Eşleştirmede doğru yapılan eşleştirmeler ok ile görünecek ve eşleştirmenin doğru yapıldığı bu şekilde teyit edilmiş olacaktır. Eşleştirme yanlış yapıldığında ise eşleştirme sırasında ortaya çıkan ok kaybolacak ve yapılan işlemin yanlış olduğu da bu şekilde anlaşılmış olacaktır. Etkileşimli olan bu tasarım akıllı tahtada öğrencilerin cevabı doğrultusunda öğretmenin veya öğrencinin uygulaması şeklinde yapılabilir.



Resim 3.29. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 5

Beşinci etkinlikte verilen bilgilerin kutularda verilen kavram ve isimlerden hangisiyle ilgili olduğunun bulunması ve ilgili olduğu düşünülen kutucuğun fare ile tutularak ilgili bilginin karşısındaki yere Resim 3.30'daki gibi yerleştirilmesi şeklinde tasarlanmıştır. Etkimliği uygulama aşamasında seçilen kutucuğun bırakıldığı yerde kalması doğru olduğunun, bırakılan yerde kalmaması tekrar yerine gitmesi ise yanlış olduğunun dönütünü verecektir.

Anasayfa

Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Etkinlik 6

Aşağıdaki özelliklerin Osmanlıcılık, Batıcılık, Türkçülük, İslamcılık fikir akımlarından hangisiyle ilgili olduğunu belirleyerek karşısına yazınız.

	Batıcılık	İslamcılık
Bütün Osmanlı tebaasının din ve mezhepten bağımsız olarak eşit yurttaşlık haklarına sahip olmasını savunan siyasi görüşün adıdır.		Osmanlıcılık
Bu fikir akımının doğrultusunda Meclis-i Mebusan kurulmuş ve Kanuni Esasi ilan edilmiştir.		Osmanlıcılık
Balkan Savaşlarında Osmanlıcılık fikir akımının etkisini kaybetmesiyle daha da ön plana çıkan bir fikir akımıdır.		Türkçülük
Bu fikir akımında azınlık isyanlarını durdurmak ve dış baskıları azaltmak amaçlanmıştır.		Osmanlıcılık

Resim 3.30. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 6

Resim 3.30'da doğru olarak yerleştirilmiş bilgilerin bir görünümü verilmiştir. Bu şekilde götürüldüğü yerde kalan kutucukların istenen doğru bilgiler olduğu söylenebilir.

Anasayfa

Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

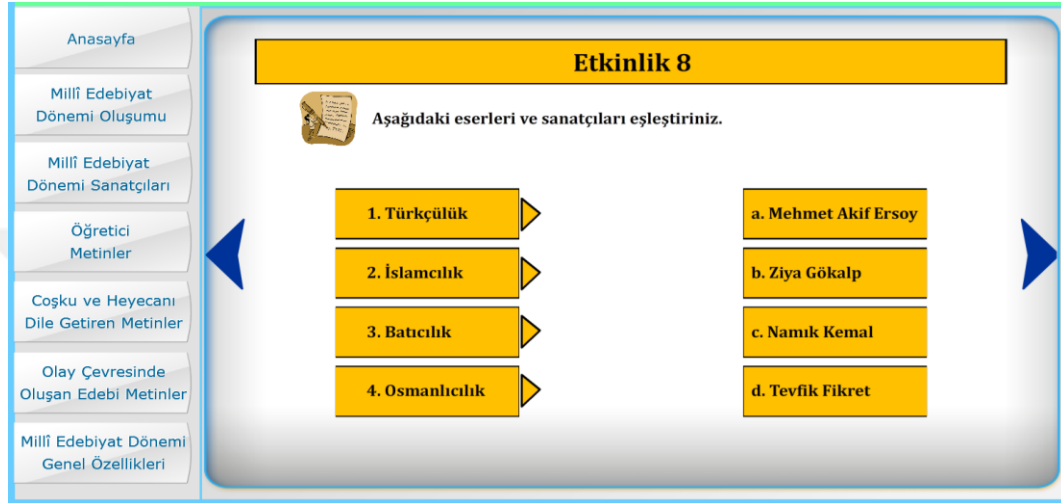
Etkinlik 7

Aşağıdaki özelliklerin Osmanlıcılık, Batıcılık, Türkçülük, İslamcılık fikir akımlarından hangisiyle ilgili olduğunu belirleyerek karşısına yazınız.

Osmanlıcılık	Türkçülük	Batıcılık	İslamcılık
Mehmet Akif Ersoy, Şemsettin Günaltay, Said Halim Paşa, Cevdet Paşa gibi isimler bu akımın etkisinde eser vermişlerdir.			
Osmanlı Devleti'nde yaşayan Türkleri yönetimde ve sosyal hayatta hâkim kulma düşüncesi egemendir.			
Milliyetçilik akımının Osmanlı Devleti üzerindeki yıkıcı etkilerine karşı ortaya atılmış bir fikir akımıdır.			
Osmanlı toplumunu kaynaştırmayı hedefleyen bu akım, fertlerin sosyal, siyasi ve hukukî eşitliklerini sağlamak için faaliyet göstermiştir.			

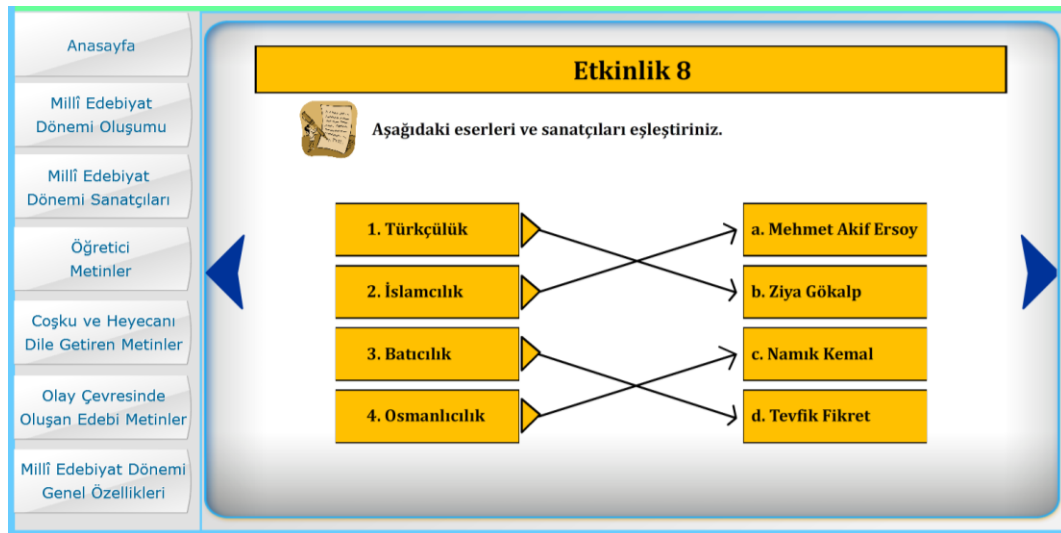
Resim 3.31. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 7

Resim 3.31’de fikir akımları ile ilgili bir etkinlik tasarlanmış ve bu etkinlik ile öğrencilerin fikir akımlarını ne düzeyde öğrendiği test edilmeye çalışılmıştır. Verilen bilgilerin hangi fikir akımıyla ilgil olduğunu bulmak amacıyla doğru olduğu düşünülen kutucuk fare ile tutularak ilgili boşluğa götürülür ve bilgi doğru ise kutucuk götürüldüğü yerde kalır; ama yanlış ise geldiği yere geri gider. Bu tasarımın da anında dönüt ve düzeltme vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

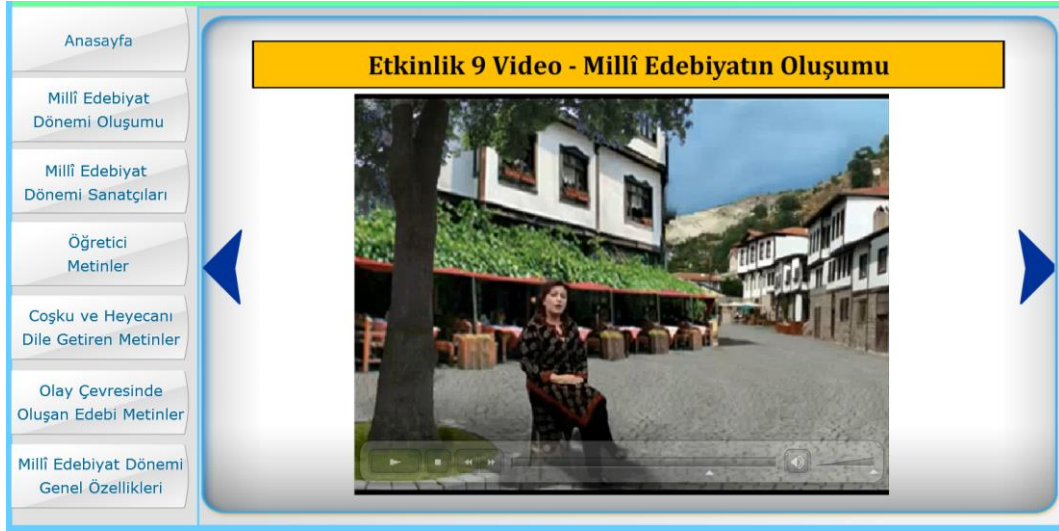


Resim 3.32. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı’nın Oluşumu Etkinlik 8

Bu etkinlikte fikir akımlarının temsilcileri ile eşleştirilmesi istenmiştir. Tasarım, eşleştirme yapılırken doğru ise ok çıkacak, yanlış ise de çıkan okun kaybolacağı şeklinde hazırlanmıştır. Böylece tasarımın etkileşimli olması sağlanmıştır. Sekizinci etkinliğin doğru eşleştirilmesi aşağıda Resim 3.33’te verilmiştir.

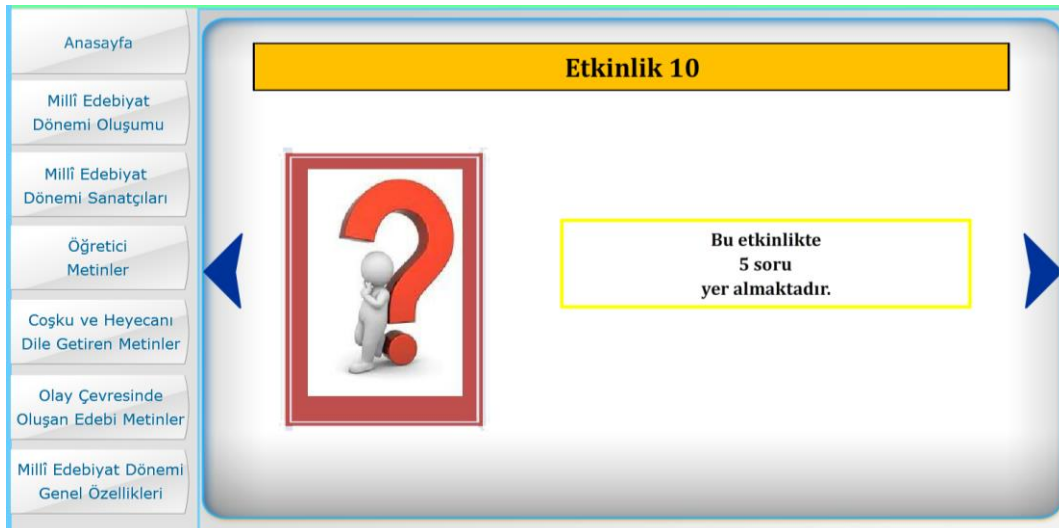


Resim 3.33. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı’nın Oluşumu Etkinlik 8 Uygulama



Resim 3.34. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 9 Video Tekrar

Resim 3.34'te Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın oluşumu konusunu genel olarak tekrar eden video şeklinde bir çoklu ortam materyali verilmiştir. Bu materyal göze ve kulağa hitap etmesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca konunun genel tekrarlarının yapılması da öğrenmede kalıcılığı artıracakı düşünülmektedir. Tasarımda kullanılan bazı videolar erişime açık olan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'ndan alınarak kullanılmıştır.



Resim 3.35. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10

Resim 3.35'te yer alan 10. etkinlikte beş adet çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Bu sorular aşağıdaki gibidir.

Soru 1

....., Genç Kalemler dergisinde Türk dilinin sadeleşmesi için makaleler yazmıştır. Bu durum Yeni Lisan hareketinin yayılmasına ve Millî Edebiyat Döneminin oluşumunda etkili olmuştur. Paragrafta boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

A Yahya Kemal

B Fuat Köprülü

C Ömer Seyfettin

D Ahmet Haşim

E Mehmet Akif Ersoy

Çözüm

Resim 3.36. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 1

Çoktan seçmeli sorular öğrencilerin Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın oluşumu konusunu ne düzeyde öğrendiklerini ölçmeye ve değerlendirmeye yöneliktir. Bu sorulara verilen cevaplar dönüt verecek şekilde tasarlanmış ve dönüt verme örnekleri aşağıda verilen Resim 3.37 ve 3.38'de gösterilmiştir.

Soru 1

....., Genç Kalemler dergisinde Türk dilinin sadeleşmesi için makaleler yazmıştır. Bu durum Yeni Lisan hareketinin yayılmasına ve Millî Edebiyat Döneminin oluşumunda etkili olmuştur. Paragrafta boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

A Yahya Kemal

B Fuat Köprülü

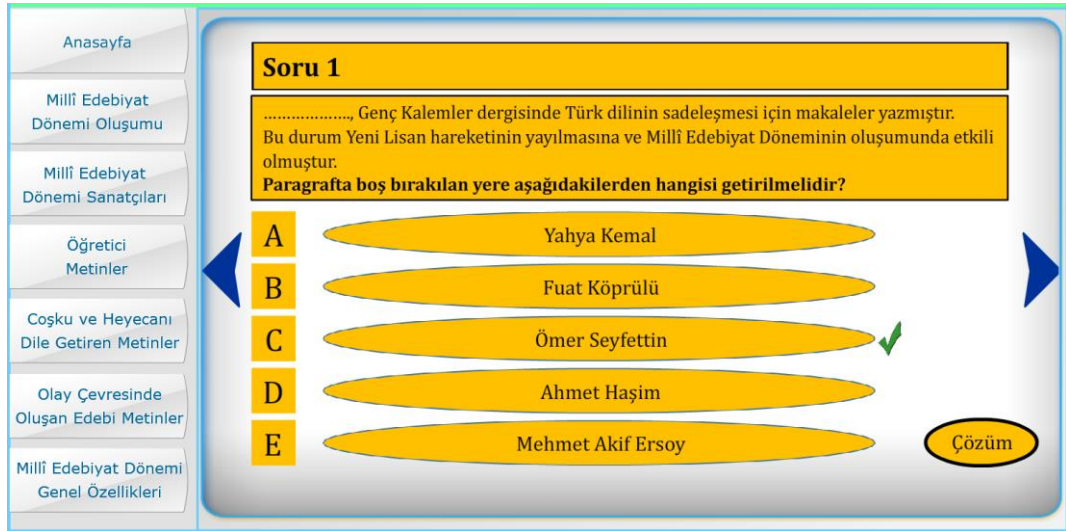
C Ömer Seyfettin

D Ahmet Haşim

E Mehmet Akif Ersoy

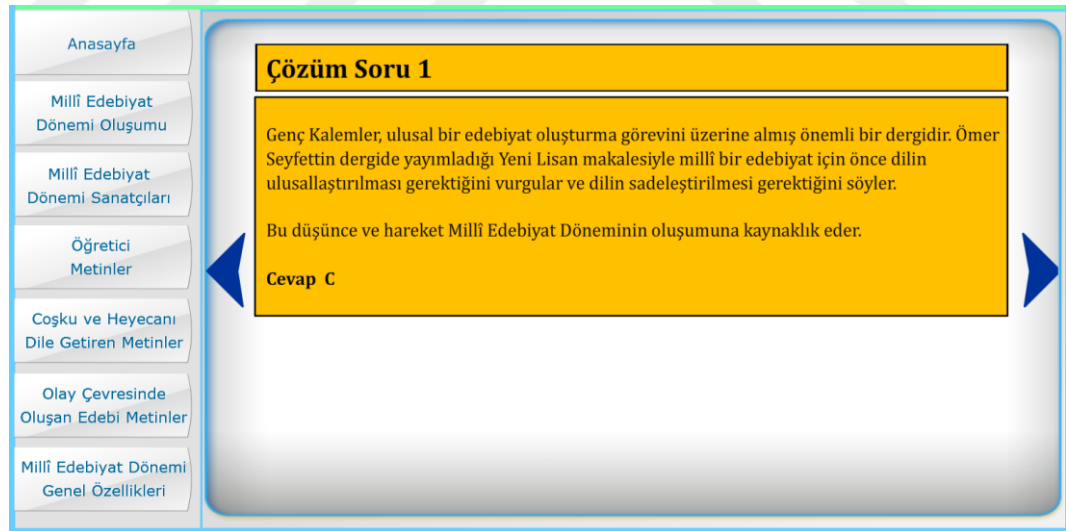
Çözüm

Resim 3.37. Yanlış Seçenek Dönütü



Resim 3.38. Doğru Seçenek Dönütü

Sorunun cevabı ile ilgili çözümün de öğrenilmesi açısından soru tasarımının sağ alt kısmına çözüm ikonu konulmuştur. Bu ikon sayesinde öğretmen veya öğrenciler tarafından “Çözüm” ikonu üzerine tıklanarak dönüt şeklinde öğrenme sağlanabilecektir. Sorunun cevabı da bu şekilde öğrenilmiş olacaktır.



Resim 3.39. Çözüm Penceresi

Soru tasarımının sağ alt köşesinde verilen “Çözüm” ikonuna tıklanınca Resim 3.39’da verilen pencere açılacaktır. Öğrenciler bu pencereden ilgili sorunun cevabı hakkında bilgi elde edebileceklerdir.

Onuncu etkinlikte yer alan diğer çoktan seçmeli sorularda da tasarımda birliktelik sağlanması ve tasarımın kullanımının kolaylığı için birinci sorunun örnek olarak gösterildiği Resim 3.36, 3.37, 3.38 ve 3.39'daki süreçler ve özellikler bu sorularda da uygulanmıştır.

Resim 3.40. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 2

Resim 3.41. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 2 Çözüm

Soru 3

Aşağıdakilerden hangisi Millî Edebiyat akımının benimsenen özelliklerinden biri değildir?

A Açık, anlaşılır ve sade bir dil kullanmak

B Türkçe karşılığı olan yabancı kelimeleri kullanmamak

C İstanbul Türkçesini kullanmak

D Roman ve hikâyelerde İstanbul yaşamını anlatmak

E Halk edebiyatı şiir biçimlerinden faydalanmak

Çözüm

Resim 3.42. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 3

Çözüm Soru 3

Millî Edebiyat Döneminin Dil Anlayışı

1. Dil sadeleşmiştir.
2. Konuşma dili olarak İstanbul Türkçesi benimsenmiş, yazı dili ile konuşma dili arasındaki fark kalkmıştır.
3. Türk dilinin kuralları belirlenmiş, Arapça ve Farsça'dan gelen tamlamalar yerine Türkçe tamlamalar kullanılmış.
4. Türkiye Türkçesine diğer Türk lehçelerinden sözcük alınmamalıdır görüşü savunulmuştur.
5. Terimler bilimle ilgili olduğu için aynen kullanılmalıdır görüşüne vurgu yapılmıştır.
6. Sade bir dili savunmuşlar, dilde karşılığı bulunan ve dilimize fazla oturmayan Arapça ve Farsça sözcükler kullanılmamıştır.
7. "Toplum için sanat" anlayışı çerçevesinde eserler ortaya konmuştur.
8. Halkın yaşamı ve sorunlarının yanı sıra bireysel konular da işlenmiştir.

Cevap D

Resim 3.43. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 3
Çözüm

Anasayfa	Soru 4 Aşağıdaki seçeneklerden hangisi millî edebiyatçıların başlıca amaçlarından biridir? A Dil, edebiyat ve sosyal bilimlerin ilerlemesine yardımcı olmak B Açık fikir tartışmaları ile kamuoyunu aydınlatmak C Batı'daki kuruluşlar ile sürekli ilişkiler kurmak D Sanatta ve edebiyatta yerli ve millî konuları işlemek E Sanat için sanat yapmak Çözüm
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	
Öğretici Metinler	
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	

Resim 3.44. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 4

Anasayfa	Çözüm Soru 4 1911 yılında Genç Kalemler dergisi, Ömer Seyfettin, Ali Canip Yöntem tarafından çıkarılır. 11 Nisan 1911 tarihli ilk sayısında Ömer Seyfettin'in Yeni Lisan Makalesi yayımlanır. Genç Kalemler'de yayımlanan bu makale, aynı zamanda yeni hareketin de ismi olmuştur. Bu hareket, daha sonra Ziya Gökalp'in de katılımıyla büyük bir hareket haline gelmiştir. Edebiyatımızda milliyetçi çalışmaların yardımıyla edebiyatımızın çehresi değişti ve Milli Edebiyat Akımı doğdu. Millî Edebiyat Akımına bağlı sanatçıların amacı, Batı taklitçiliğinden kaçınmak, millî konulara yönelerek modern ve millî bir edebiyat oluşturmaktır. Mehmet Emin Yurdakul şiirleriyle, Mehmet Fuat Köprülü edebiyat tarihi alanındaki bilimsel çalışmalarıyla bu topluluğun diğer üyeleri olmuşlardır. Cevap D
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	
Öğretici Metinler	
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	

Resim 3.45. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 4 Çözüm

Soru 5

Millî Edebiyat Döneminin başlangıcı olarak kabul edilen yıl aşağıdakilerden hangisidir?

A 1839

B 1908

C 1911

D 1914

E 1923

Çözüm

Resim 3.46. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 5

Çözüm Soru 5

Millî Edebiyat Döneminin başlangıcı 1911 yılı kabul edilir. Millî Edebiyat Hareketi 1911 yılında Ömer Seyfettin'in Genç Kalemler adlı dergide Yeni Lisan başlıklı yazı serisi ile başlamış kabul edilir.

Cevap C

Resim 3.47. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Oluşumu Etkinlik 10 Soru 5 Çözüm

Geliştirilen yazılımda sol tarafta yer alan sekmeler kullanılarak derste işlenecek konuya rahatlıkla gidilebilir. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın oluşumu konusu işlendikten sonra bu dönemin yazarlarının ve şairlerinin öğretilmesi için “Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları” sekmesinin kullanılması gerekmektedir. Bu sekmeye tıklandığında Resim 3.48'deki gibi dönemin araştırmacı yazarları, şairleri, roman ve hikâye yazarları tasarımda görülecektir.



Resim 3.48. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Resim 3.48’de görülen dönemin yazarlarından veya şairlerinden hangisinin üzerine tıklarsak onun ile ilgili bilgilere ulaşabileceğimiz şekilde tasarım geliştirilmiştir. Üzerine tıklanan yazar veya şair ile ilgili olarak öncelikle tanıtıcı bir görsel, Resim 3.49’daki gibi ekranda görünecek ve daha sonra Resim 3.50’deki gibi yazar veya şair ile ilgili bilgiler ekrana gelecektir. Bu şekilde tasarımda görsel ve metinler birlikte kullanılarak ikili kodlama ile uzun süreli belleğe taşınması hedeflenmiştir.



Resim 3.49. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçılarından Ömer Seyfettin Örneği



Resim 3.50. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçılarından Ömer Seyfettin Örneği

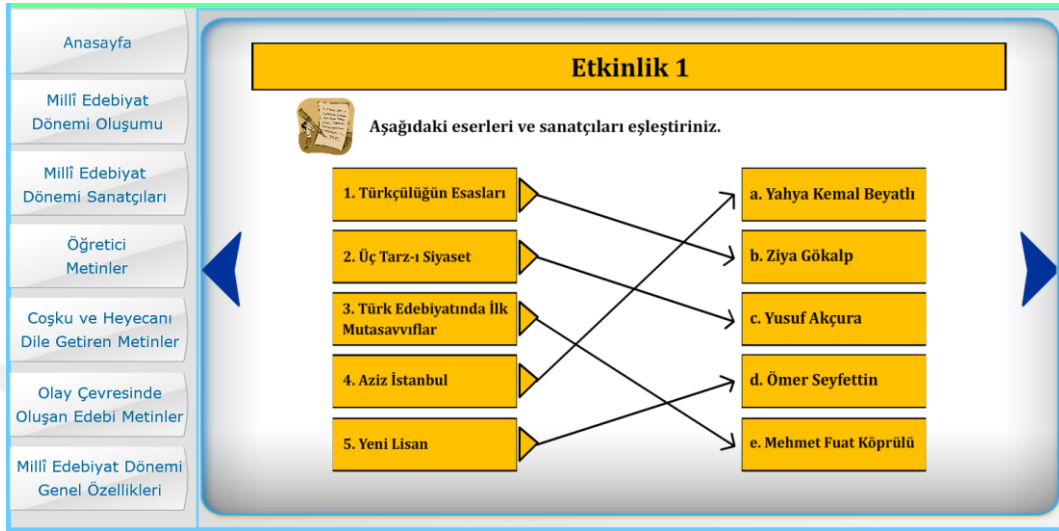
Örneklerde görüldüğü üzere “Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları” sekmesinde yer alan şair ve yazarların tümünün geliştirilen yazılımda tasarlanan görsel ve metinlerle öğretimi hedeflenmiştir. Bu şekilde hem tasarımın kullanımı hem de bütünlükçü bir yaklaşımla konuların ele alınması sağlanmıştır. Şair ve yazarlarla ilgili konu anlatımı bitirildikten sonra etkinliklere geçilmiştir.



Resim 3.51. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 1

Resim 3.51’de verilen 1. Etkinlik yazar eser eşleştirmesi ile ilgilidir. Bu etkinlikte verilen bilgilerin eşleştirilmesi esnasında Resim 3.52’de görüldüğü gibi oklar çıkacaktır. Eşleştirme doğru yapıldığında oklar eşleştirilen bilgiler arasında sabit olarak

kalabilecek, yanlış yapıldığında ise ok eşleştirme esnasında görünecek ama fare ile tıklama bırakıldığında kaybolacaktır. Bu şekilde tasarlanan bu etkinliğin etkileşimli olması sebebiyle önemli bir öğreticilik görevi üstlendiğini söyleyebiliriz.



Resim 3.52. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 1 Örnek Uygulama

Etkinlik 1’de verildiği gibi Resim 3.53 ve 3.54’teki etkinlik 2 ve 3 de eşleştirme şeklinde tasarlanmıştır. Bu etkinlik tasarımları dönüt ve düzeltme gözetilerek geliştirilmiştir.



Resim 3.53. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 2

Anasayfa

Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Etkinlik 3

Aşağıdaki eserleri ve sanatçıları eşleştiriniz.

1. Gurbet Hikayeleri	a. Ömer Seyfettin
2. Bahar ve Kelebekler	b. Refik Halit Karay
3. Dağa Çıkan Kurt	c. Yakup Kadri Karaosmanoğlu
4. Bir Serencam	d. Halide Edip Adıvar
5. Gençlik ve Güzellik	e. Reşat Nuri Güntekin

Resim 3.54. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 3

Anasayfa

Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Etkinlik 4

Eser Adı	Eser Adı	Türü
Yüksek Öğçeler	Ömer Seyfettin	Hikaye
Safahat	Mehmet Akif	Şiir
Bugünün Saraylısı	Refik Halit	Roman
Türk'ün Ateşle İmtihanı	Halide Edip	Anı
Yeşil Gece	Reşat Nuri	Roman
Cenge Giderken	Mehmet Emin	Şiir
Harap Mabretler	Halide Edip	Hikaye
Altın Işık	Ziya Gökalp	Şiir
İstanbul'un İç Yüzü	Refik Halit	Roman

Resim 3.55. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 4

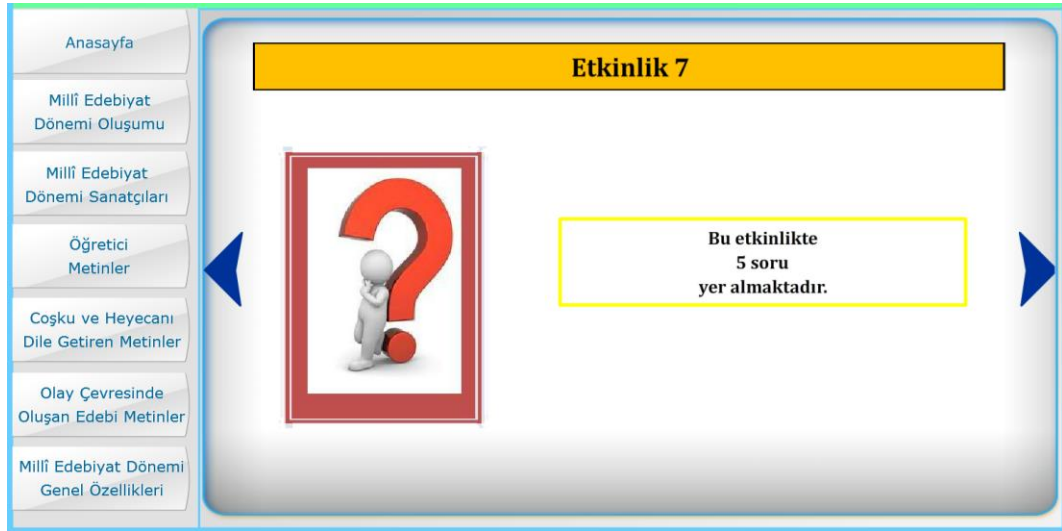
Resim 3.55, 3.56 ve 3.57’de yer alan dördüncü, beşinci ve altıncı etkinliklerde yazar, eser ve tür eşleştirmesi doğru olarak verilmiş ve öğrencilerin bu örnekler vasıtasıyla daha önce öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri amaçlanmıştır. Özellikle bu bölümde öğrendikleri yazarları ve bu yazarlar hakkındaki bilgileri tekrar etmeleri amacıyla böyle bir etkinlik tasarlanmıştır.

Anasayfa	Etkinlik 5		
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Eser Adı	Eser Adı	Türü
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	Hep O Şarkı	Yakup Kadri	Roman
Öğretici Metinler	Bahar ve Kelebekler	Ömer Seyfettin	Hikâye
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar	Fuat Köprülü	Antoloji
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	Kendi Gök Kubbemiz	Yahya Kemal	Şiir
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	Anadolu Notları	Reşat Nuri	Anı
	Efruz Bey	Ömer Seyfettin	Roman
	Zoraki Diplomat	Yakup Kadri	Roman
	Gurbet Hikâyeleri	Refik Halit	Hikâye
	Kırpinin Dedikleri	Refik Halit	Mizah

Resim 3.56. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 5

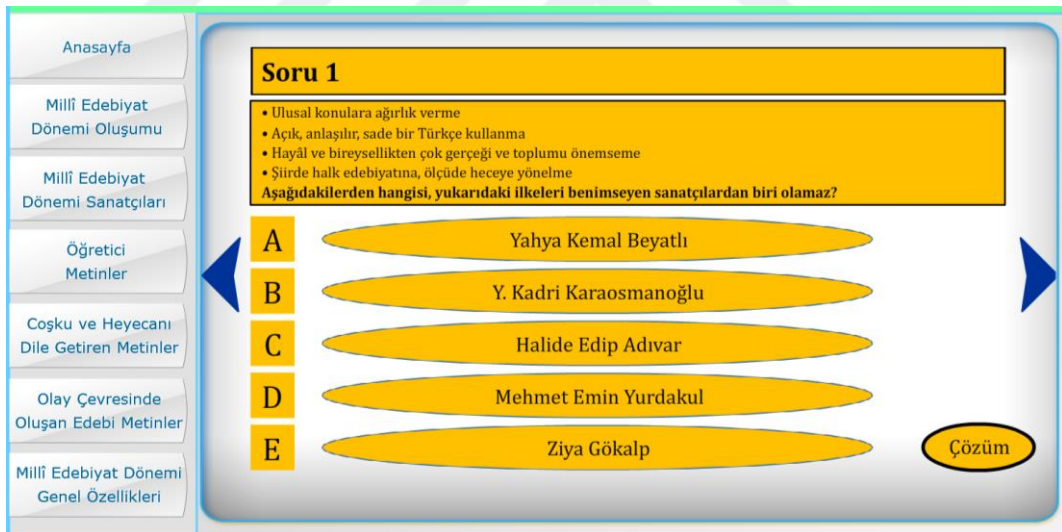
Anasayfa	Etkinlik 6		
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Eser Adı	Eser Adı	Türü
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	Mor Salkımlı Ev	Halide Edip	Anı
Öğretici Metinler	Hüküm Gecesi	Yakup Kadri	Roman
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	Handan	Halide Edip	Roman
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	Tanrı Misafiri	Reşat Nuri	Hikâye
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	Erenlerin Bağından	Yakup Kadri	Hikâye
	Miskinler Tekkesi	Reşat Nuri	Mensur Şiir
	Eski Şiirin Rüzgârıyla	Yahya Kemal	Şiir
	Sodom ve Gomora	Yakup Kadri	Roman

Resim 3.57. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 6



Resim 3.58. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7

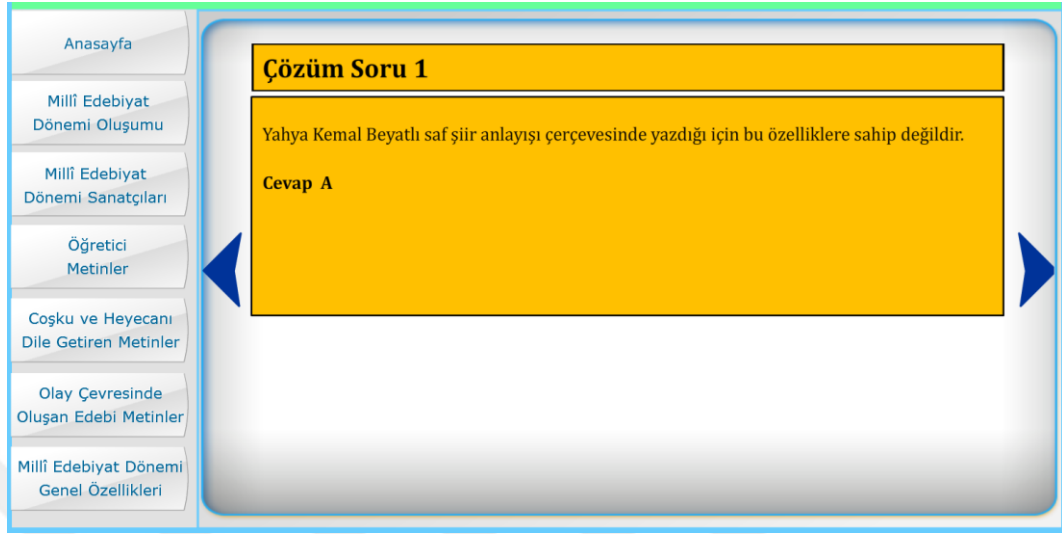
Resim 3.58’de yer alan 7. etkinlikte beş adet çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Bu sorular aşağıdaki gibidir.



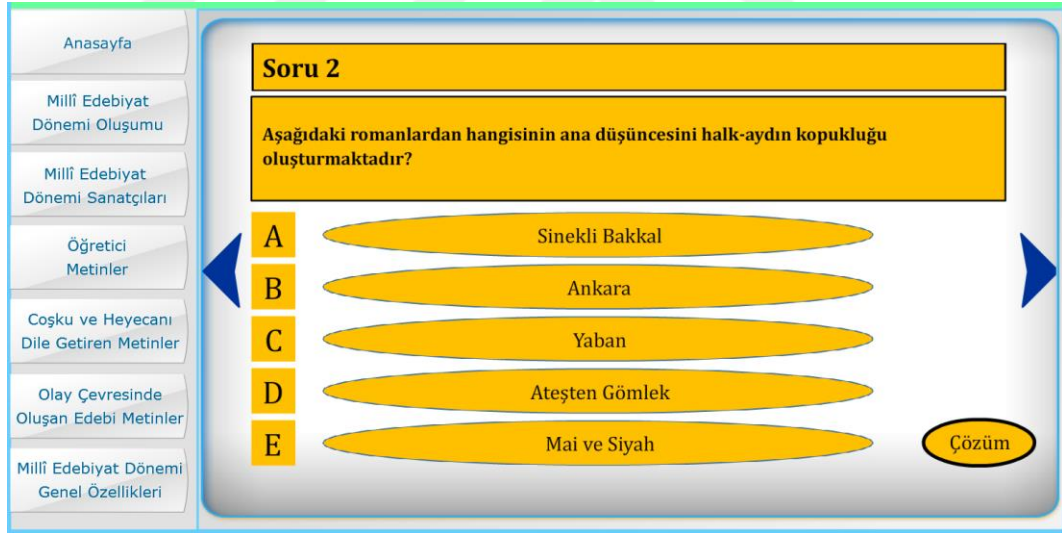
Resim 3.59. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 1

Çoktan seçmeli sorular öğrencilerin millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı’nın oluşumu konusunu ne düzeyde kazanımlar elde ettiklerini ölçmeye ve değerlendirmeye yöneliktir. Bu sorulara verilen cevaplar dönüt verecek şekilde tasarlanmış ve dönüt verme örnekleri Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı’nın Oluşumu konusunda Etkinlik 10’da verilen çoktan seçmeli sorularla aynı özelliklere sahiptir. Tasarımın

genelinde birliktelik ve bütünlük sağlanması amacıyla aynı tür etkinliklerde aynı tür özellikler ve tasarımlar kullanılmıştır.



Resim 3.60. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 1 Çözüm



Resim 3.61. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 2

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Çözüm Soru 2

Yaban, Reşat Nuri Güntekin tarafından kaleme alınmış ve halk-aydın çatışmasını konu alan bir eserdir.
Ateşten Gömlek, Halide Edip Adivar tarafından, edebiyatımızda Kurtuluş Savaşı üzerine yazılan romanların ilkidir.
Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Ankara romanı ütopyik bir romandır. Bu romanda yazar, özlediği ve özlemini çektiği geleceğin Ankara'sını dolayısı ile Türkiye'sini ele almıştır. Sinekli Bakkal'da Halide Edip, II. Abdülhamit Dönemi İstanbul'unu ele almıştır ve eser bir töre romanıdır.
Mai ve Siyah'ta Halit Ziya Uşaklıgil, yaşanan bir dönemin sosyokültürel durumunu gözler önüne sermiştir. Yazar romanda okuyucuya dönemin yaşantısını A. Cemil'in bakış açısından vermeye çalışmıştır.

Cevap C

Resim 3.63. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 2 Çözüm

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Soru 3

I. Dilde yalnlık, konuda yerlilik
II. Toplum sorunlarını işleme
III. Şiirlerin tamamını hece ölçüsüyle yazma
Bu üç özelliğin tümünü gösteren şairimiz, aşağıdakilerden hangisidir?

A

B

C

D

E

Mehmet Akif Ersoy

Namık Kemal

Abdülhak Hamit Tarhan

Ömer Seyfettin

Mehmet Emin Yurdakul

Çözüm

Resim 3.64. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 3

Soru 4

"Hikâyeleri" çığır açma bakımından bugünkü köy hikâyeciliğinin çekirdeğini oluşturur. Gözlemlere dayanarak çeşitli yurt gerçeklerine yönelmiştir. Anadolu insanı ilk kez ve bilinçli olarak onun sayesinde aydın toplulukların edebiyatına girmiştir. O zamana kadar hiç ele alınmamış "fabrika, patron ve işçi ilişkileri" gibi konuları işlemiştir. Mizah ve siyasal yergi alanında da eserler vermiştir.

Yukarıdaki parçada sözü edilen sanatçımız aşağıdakilerden hangisidir?

A Memduh Şevket Esendal

B Reşat Nuri Güntekin

C Halide Edip Adivar

D Halit Ziya Uşaklıgil

E Refik Halit Karay

Çözüm

Resim 3.65. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 4

Soru 5

"Türk Şairi", "Millî Şair" sıfatlarıyla anılan, hece ölçüsüyle ve yalın bir dille yazdığı şiirlerini Edebiyat-ı Cedide Dönemi'nde "Türkçe Şiirler" adıyla kitaplaştıran, Türkçülük hareketinin öncülerinden sayılan şair aşağıdakilerden hangisidir?

A Peyami Safa

B Mehmet Emin Yurdakul

C Yahya Kemal Beyatlı

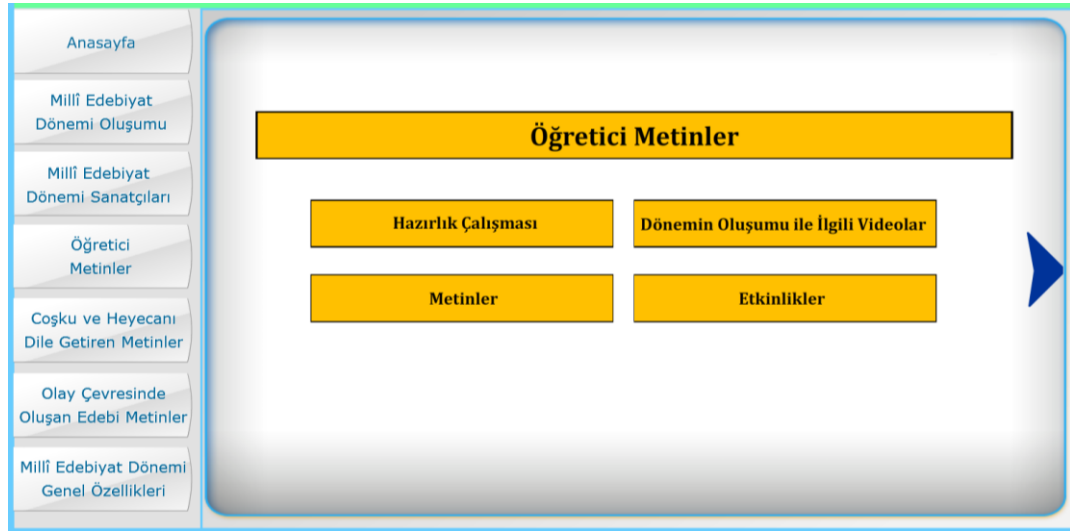
D Tevfik Fikret

E Mehmet Akif Ersoy

Çözüm

Resim 3.66. Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları Etkinlik 7 Soru 5

Millî Edebiyat Dönemi Türk edebiyatının sanatçıları konusu işlendikten sonra bu dönemin öğretici metinlerinin anlatımı için "Öğretici Metinler" sekmesinin kullanılması gerekmektedir. Bu sekmeye tıklandığında Resim 3.67'deki gibi öğretici metinler konusunun yazılımda nasıl ele alındığını gösteren bir tasarım görülecektir. Tasarımda bulunan kutulara (Hazırlık Çalışması, Öğretici Metinler ile İlgili Videolar, Metinler ve Etkinlikler) tıklanarak istenen bölüm açılabilir veya sağ tarafta bulunan mavi ok sayesinde belli bir sıra ile konular işlenebilir.

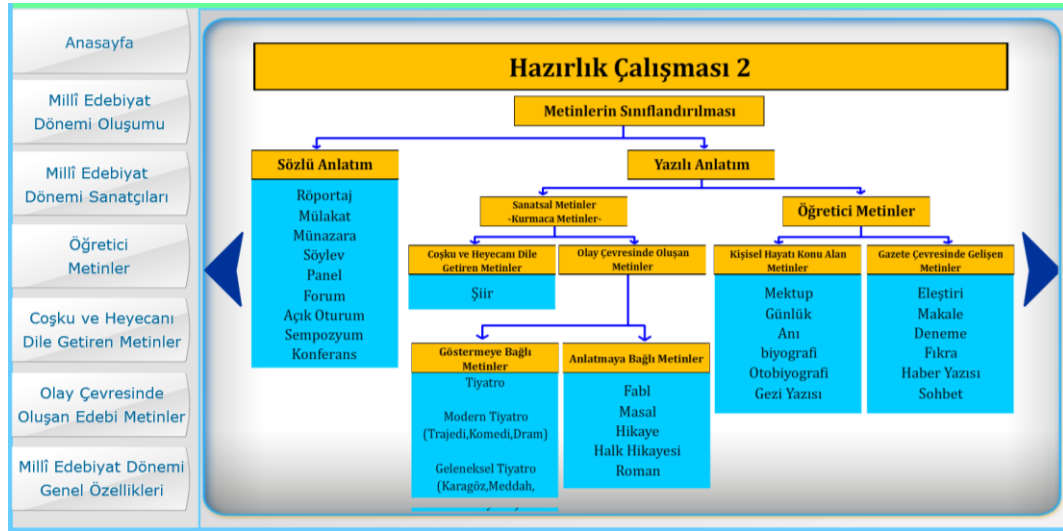


Resim 3.67. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler



Resim 3.68. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Hazırlık Çalışması 1

Öğrencilere çoklu ortam sunma, onların dikkatini çekmek ve öğretici metinlerin ne olduğu ile ilgili bilgi vermek amacıyla Resim 3.68’de verilen birinci hazırlık çalışmasında Yeni Türk Edebiyatı alanında uzman Sayın Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER’in konu ile ilgili anlatımlarını videoya çekerek ve hocanın izni alınarak, bu çekimler ilgili yerlerde çoklu ortam materyali olarak tasarımda kullanılmıştır. Göze ve kulağa hitap eden bu çoklu ortam materyalinin hazırlık çalışmasında verilmesinin temel sebebi dikkat çekme ve öğretim programı ile ders kitaplarında geçen öğretici metin kavramının öğretilmesidir.



Resim 3.69. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Hazırlık Çalışması 2

Resim 3.69’da verilen ikinci hazırlık çalışmasında öğrencilere bir kavram haritası verilmiş ve bu kavram haritasını incelemeleri istenmiştir. Metinlerin sınıflandırılması ile ilgili olarak verilen bu kavram haritası öğrencilerin metin türlerini öğrenmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmadan sonra incelenen kavram haritasındaki bilgilerin ne düzeyde öğrenildiğini ve içselleştirildiğini açığa çıkarmak amacıyla Hazırlık Çalışması 2’nin devamı mahiyetinde Resim 3.70’te görüldüğü gibi doğru-yanlış etkinliği tasarlanmıştır.

Hazırlık Çalışması 2		
İncelenen görselden hareketle aşağıdaki bilgileri doğru (D) veya yanlış (Y) olarak değerlendiriniz.		
Metinlerin sınıflandırılmasındaki ilk ölçüt yazılı veya sözlü olmasıyla başlar.	Doğru	Yanlış
Olay çevresinde oluşan metinler öğretici metinler arasında yer alır.	Doğru	Yanlış
Öğretici metinler bilgi vermeyi amaçlayan yazılardır.	Doğru	Yanlış
Öğretici metinler gazete çevresinde de oluşabilir ve yayınlanabilir.	Doğru	Yanlış
Sanatsal metinler için kurmaca metin ismi kullanılamaz.	Doğru	Yanlış

Resim 3.70. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Hazırlık Çalışması 2’nin Devamı

Doğru yanlış etkinliği anında dönüt verecek şekilde tasarlanmıştır. Sorulara verilen yanıtların doğru cevap seçildiğinde veya yanlış cevap seçildiğinde nasıl olduğu Resim 3.71’de verilmiştir.

Hazırlık Çalışması 2

İncelenen görselden hareketle aşağıdaki bilgileri doğru (D) veya yanlış (Y) olarak değerlendiriniz.

Metinlerin sınıflandırılmasındaki ilk ölçüt yazılı veya sözlü olmasıyla başlar.	Doğru	✓
Olay çevresinde oluşan metinler öğretici metinler arasında yer alır.	Yanlış	✓
Öğretici metinler bilgi vermeyi amaçlayan yazılardır.	Yanlış	✗
Öğretici metinler gazete çevresinde de oluşabilir ve yayınlanabilir.	Yanlış	✗
Sanatsal metinler için kurmaca metin ismi kullanılamaz.	Doğru	✗

Resim 3.71. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Hazırlık Çalışması 2 Uygulama

Resim 3.71’de görüldüğü üzere yanlış cevaplar kırmızı çarpı işaretiyle, doğru cevaplar da yeşil onay işaretiyle dönüt verecek şekilde tasarlanmıştır.

Hazırlık Çalışması 3

Özellikleri verilen kavramları eşleştiriniz.

Ömer Seyfettin	Tercüman-ı Ahval Mukaddimesi	Yeni Lisan Makalesi	Türk Yurdu Dergisi
Mehmet Akif Ersoy	Dergah Dergisi	Millî Edebiyat Meseleleri	Genç Kalemler
Türk toplumuna Batı'da gelişen düşünce, yönetim biçimi, yaşam tarzını uygulayarak ülkenin gelişmesini, kalkınmasını sağlamak			
Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükselme dönemlerinde sahip oldukları zihniyetin sanatta ve edebiyatta da takip edilmesini sağlamak			
İslam'ın ilk dönemindeki değerleri XX. yüzyılın başlarına taşıyarak Türk toplumunu içinde bulunduğu bunalımdan kurtarmak			

Resim 3.72. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Hazırlık Çalışması 3

Resim 3.72’de öğretici metinler ile ilgili tasarlanan hazırlık çalışması verilmiştir. Bu çalışmada verilen bilgiler yukarıda kutuda verilen hangi kavram ile ilgili ise o

bulunmaya çalışılır. Cevap olarak seçilen ve bilginin karşısına götürülen kutu doğru bulunduğunda tanımın veya açıklamanın karşısında duracak, doğru bulunmaz ise de tekrar kutucuk geri kaçacaktır. Bu şekilde anında dönüt ve düzeltme de sağlanmış olacaktır.



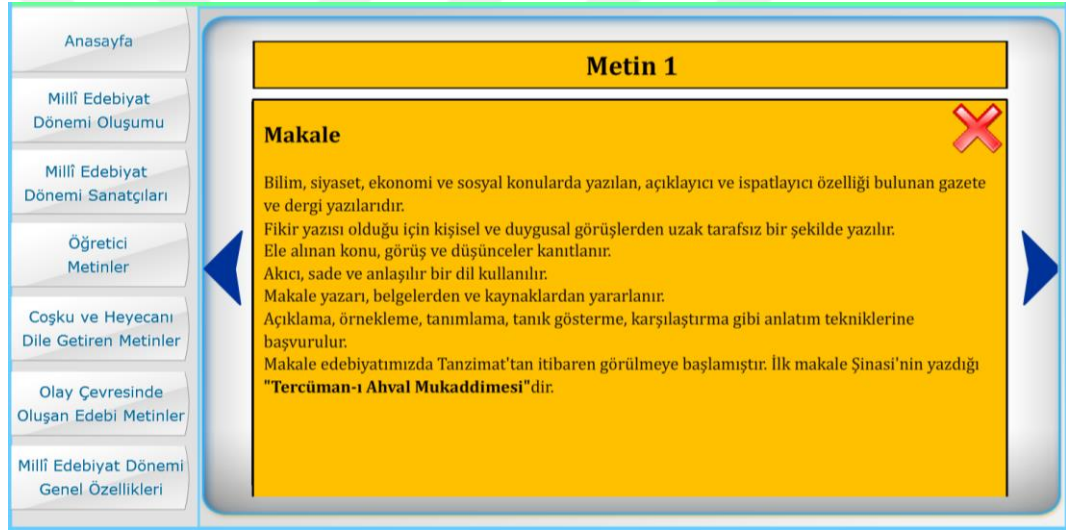
Resim 3.73. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Video

Resim 3.73'te Millî Edebiyat Dönemi Öğretici metinleri anlatan bir çoklu ortam materyali verilmiştir. Tasarımda bu materyal ile öğrencilerin görsel ve işitsel olarak bu dönemin oluşumunu öğrenmeleri sağlanmıştır.

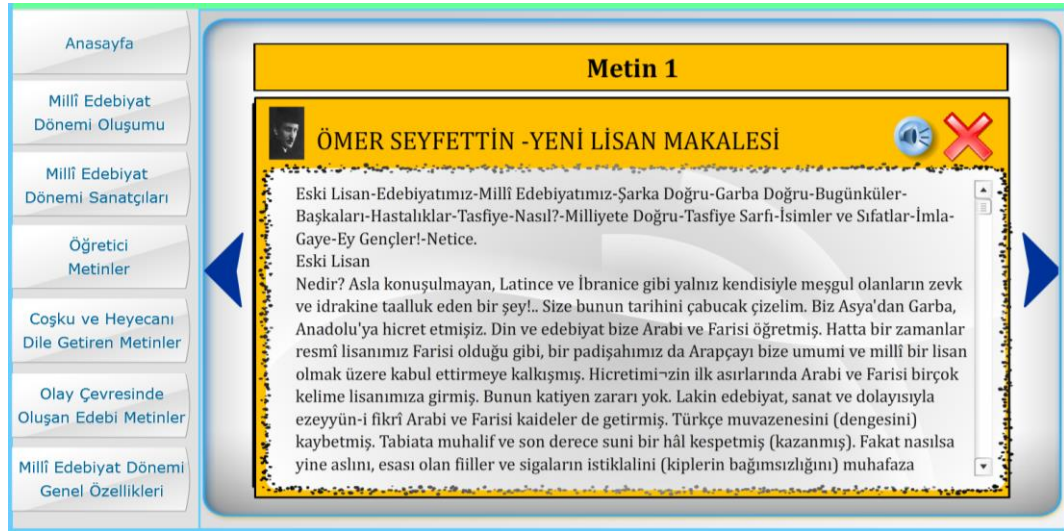


Resim 3.74. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 1

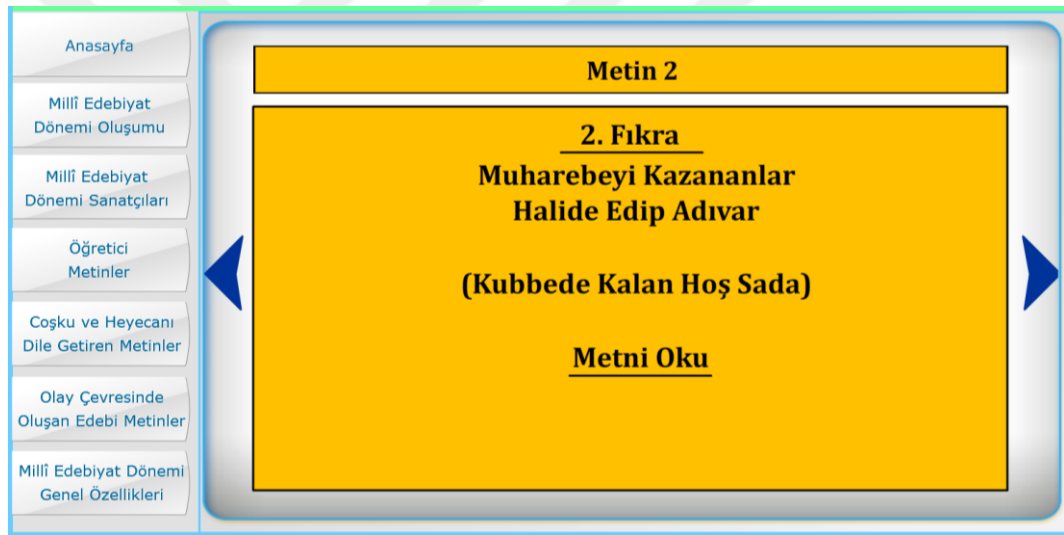
Resim 3.74'te Millî Edebiyat Dönemi Öğretici metinlerinden makale örneği ve makale türü hakkında bilgi veren bir tasarım geliştirilmiştir. Metin ile ilgili bilgilerin görünmesi için de yukarıdaki gibi metnin adı, altında yazarın adı, altında parantez içinde de metnin alındığı eserin adı verilmiştir. Ayrıca makale türü hakkında bilgi verilmesi için de “Makale” yazan yere tıklanması ve tür hakkında bilgi verilmesi sağlanmıştır. Bu yolla tasarımın kolay kullanılması ve her yönüyle öğretici olması amaçlanmıştır. Metin ile ilgili bilgilerin yanında “Metni Oku” ile “Makale” kısımları verilmiş ve bu sayede metinleri okumaya geçiş Resim 3.75 ve 3.76'daki gibi tasarlanmıştır. Ayrıca metnin seslendirilmesi de verilmiştir. Verilen metinler istendiği zaman öğrenciye dinlettirilebilecek şekilde tasarlanmıştır. Bunun için metnin sağ üst köşesinde bulunan ses ikonunu açmak yeterli olacaktır.



Resim 3.75. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 1 Uygulama Örneği

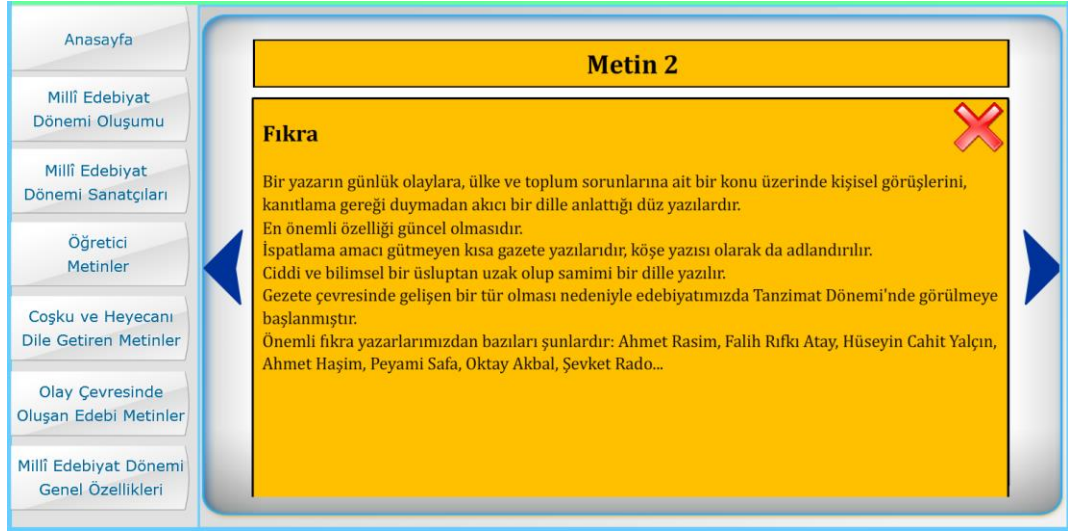


Resim 3.76. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 1 Uygulama Örneği

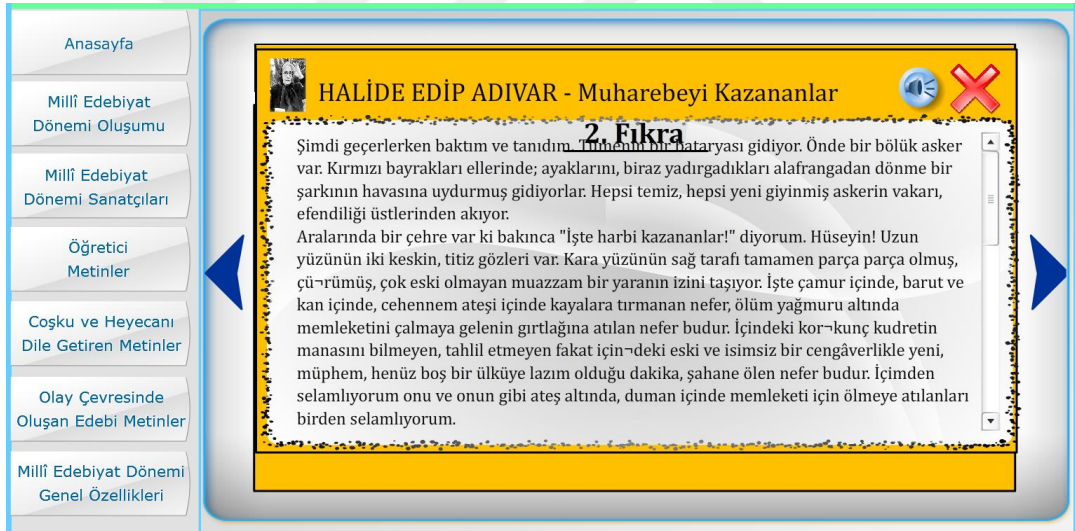


Resim 3.77. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 2

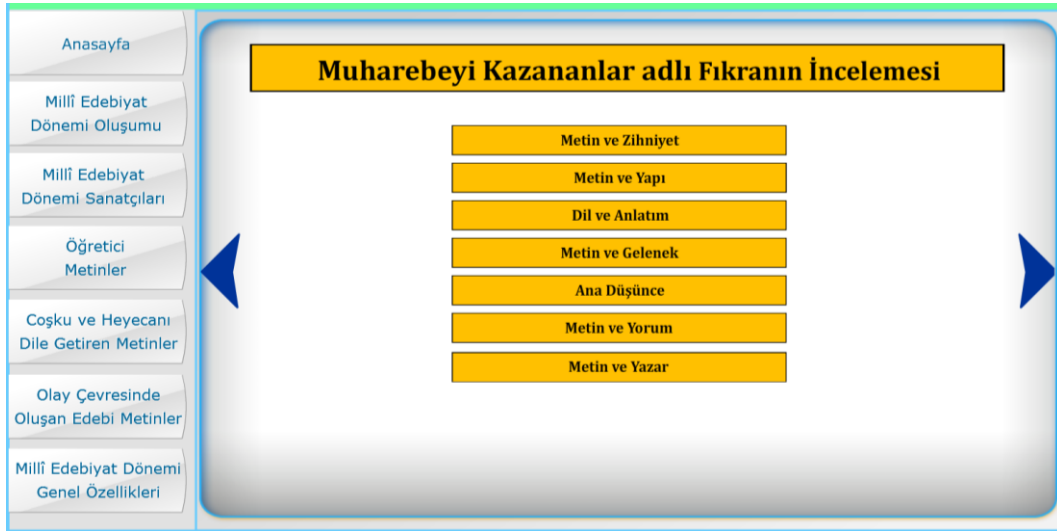
Resim 3.77’de Millî Edebiyat Dönemi Öğretici metinlerden bir fıkra örneği ve fıkra türü hakkında bilgi veren bir tasarım geliştirilmiştir. Metin ile ilgili bilgilerin görünmesi için de yukarıdaki gibi metnin adı, altında yazarın adı, altında parantez içinde de metnin alındığı eserin adı verilmiştir. Ayrıca fıkra türü hakkında bilgi verilmesi için de “Fıkra” yazan yere tıklanması ve tür hakkında bilgi verilmesi sağlanmıştır. Bu yolla tasarımın kolay kullanılması ve her yönüyle öğretici olması amaçlanmıştır. Metin ile ilgili bilgilerin yanında “Metni Oku” ile “Fıkra” kısımları verilmiş ve bu sayede metinleri okumaya geçiş Resim 3.78 ve 3.79’daki gibi tasarlanmıştır.



Resim 3.78. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 2 Uygulama Örneği

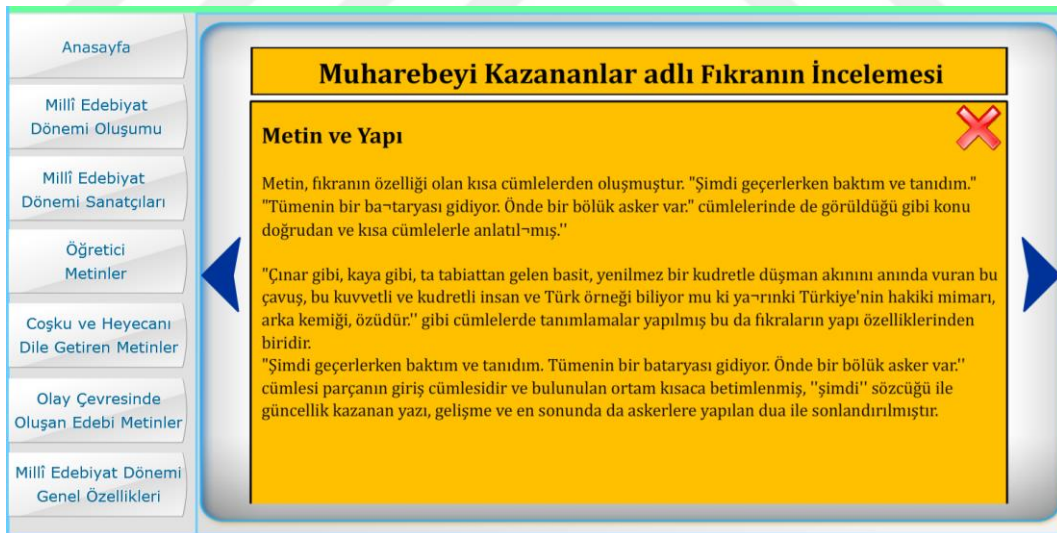


Resim 3.79. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 2 Uygulama Örneği



Resim 3.80. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili İnceleme

Tasarımda okunan metnin nasıl incelenmesi gerektiğine dair başlıklar Resim 3.80’de verilmiştir. Burada yer alan kutucuklara veya yazıların üzerine tıklanarak ilgili kısım hakkında inceleme yapılması sağlanmaktadır. Örneğin “Metin ve Yapı” tıklandığında Resim 3.81’deki pencere açılacak ve inceleme bu şekilde yapılacaktır.

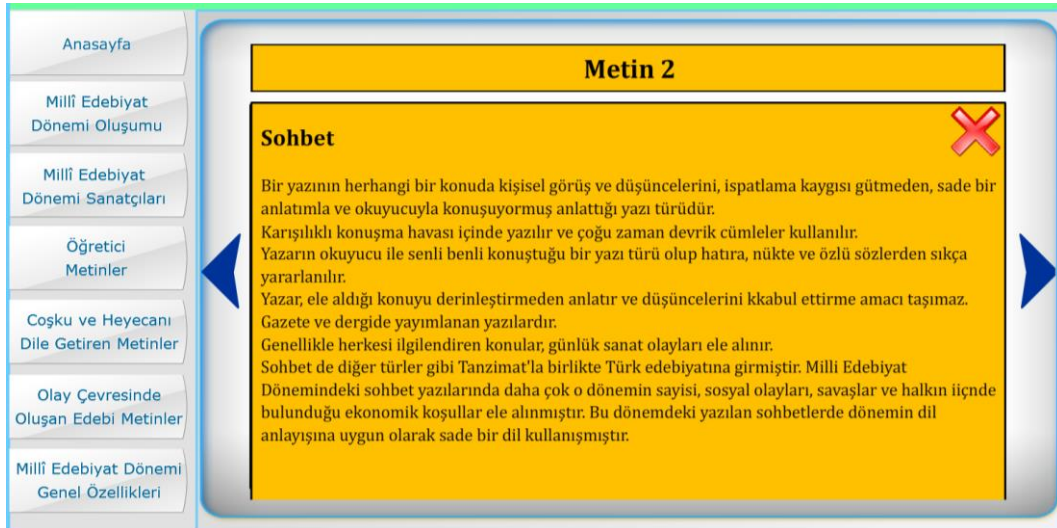


Resim 3.81. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili İnceleme Örneği

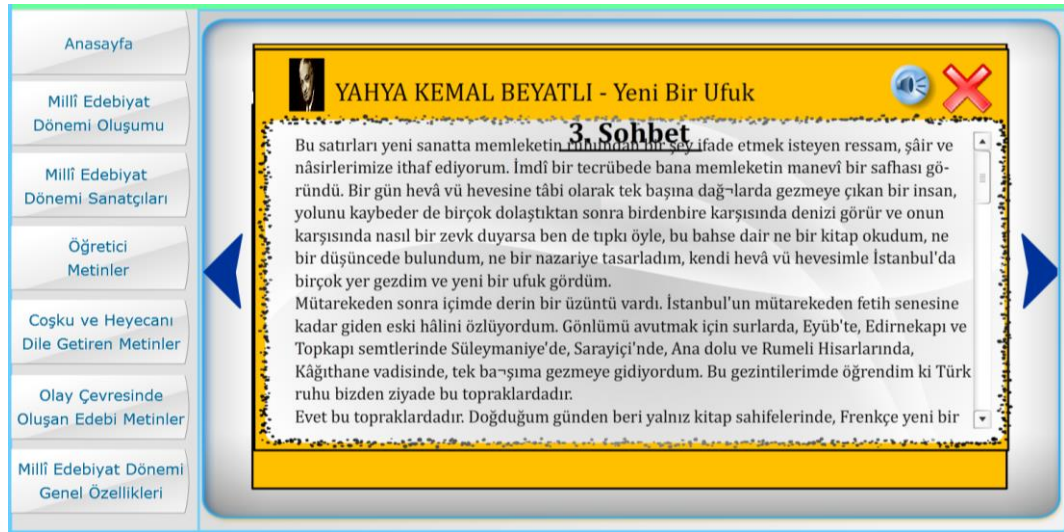


Resim 3.82. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 3

Resim 3.82’de Millî Edebiyat Dönemi Öğretici metinlerinden sohbet örneği ve sohbet türü hakkında bilgi veren bir çoklu ortam tasarımı geliştirilmiştir. Tasarımda 1 ve 2. Metinlerin tasarım olarak aynı özelliklere sahiptir. Resim 3.83 ve 3.84 üçüncü metnin tasarımının devamı niteliğindedir.



Resim 3.83. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 3 Uygulama Örneği



Resim 3.84. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler ile İlgili Metin 3 Uygulama Örneği



Resim 3.85. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 1

Resim 3.85'te verilen birinci etkinlikte Yeni Lisan Hareketi ve Millî Edebiyat'ın anlatıldığı bir video verilmiştir. Bu videonun çoklu ortam materyali olarak kullanılması, göze ve kulağa hitap eden bir materyal olması yönüyle daha etkili bir tasarım olacağı düşünülmektedir.

Anasayfa	Etkinlik 2	
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Aşağıdaki bilgileri doğruluk (D) veya yanlışlık (Y) düzeylerine göre değerlendiriniz.	
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	Millî edebiyat dönemi makalelerinde dilde sadeleşme anlayışının yansımaları görülür.	Doğru Yanlış
Öğretici Metinler	Genç Kalemler dergisinde Ali Canip Yöntem Yeni Lisan başlığı altında makaleler yazmıştır.	Doğru Yanlış
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	Ziya Gökalp Türkçülük akımının temel ilkelerini belirleyen ve bunları bir sistem hâline getiren sanatçıdır.	Doğru Yanlış
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	Ömer Seyfettin hikâyesinin yanında makale türünde de yazılar yazmıştır.	Doğru Yanlış
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	Ömer Seyfettin, Cenap Bey'le Münakaşalarım adlı eserinde edebiyat sorunları üzerinde durmuştur.	Doğru Yanlış

Resim 3.86. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 2

Resim 3.86’da doğru-yanlış etkinliği tasarlanmıştır. Bu tasarımın özelliklerini daha önce anlattığımız için burada tekrardan ele almayacağız. Ayrıca Resim 3.87’de Etkinlik 2’nin uygulaması verilmiştir.

Anasayfa	Etkinlik 2	
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Aşağıdaki bilgileri doğruluk (D) veya yanlışlık (Y) düzeylerine göre değerlendiriniz.	
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	Millî edebiyat dönemi makalelerinde dilde sadeleşme anlayışının yansımaları görülür.	Doğru ✓
Öğretici Metinler	Genç Kalemler dergisinde Ali Canip Yöntem Yeni Lisan başlığı altında makaleler yazmıştır.	Yanlış ✗
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	Ziya Gökalp Türkçülük akımının temel ilkelerini belirleyen ve bunları bir sistem hâline getiren sanatçıdır.	Yanlış ✗
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	Ömer Seyfettin hikâyesinin yanında makale türünde de yazılar yazmıştır.	Doğru Yanlış
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	Ömer Seyfettin, Cenap Bey'le Münakaşalarım adlı eserinde edebiyat sorunları üzerinde durmuştur.	Doğru Yanlış

Resim 3.87. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 2 Uygulama

Etkinlik 3

türünde fıkradan farklı olarak konuşma üslubu hakimdir.

Herhangi bir konuda belli bir düşünceyi savunan, iddia ve ispat etmeye çalışan yazılara denir.

Makalenin ana ögesi

Genç Kalemler dergisinde yayınlanan Yeni Lisan makalesinde dil konusunu işlemiştir.

yazı türü çoğunlukla günlük sanat olaylarını ve genel konuları ele alır.

Makale Sohbet Ömer Seyfettin Fıkra

Tartışmadır. Anı Ali Canip Düşüncedir.

Resim 3.88. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 3

Resim 3.88’de boşluk doldurma etkinliği verilmiştir. Bu etkinliğin özellikleri daha önce tanıtılmıştır. Resim 3.89’da Etkinlik 3’ün uygulaması verilmiştir.

Etkinlik 3

Sohbet türünde fıkradan farklı olarak konuşma üslubu hakimdir.

Herhangi bir konuda belli bir düşünceyi savunan, iddia ve ispat etmeye çalışan yazılara denir.

Makale

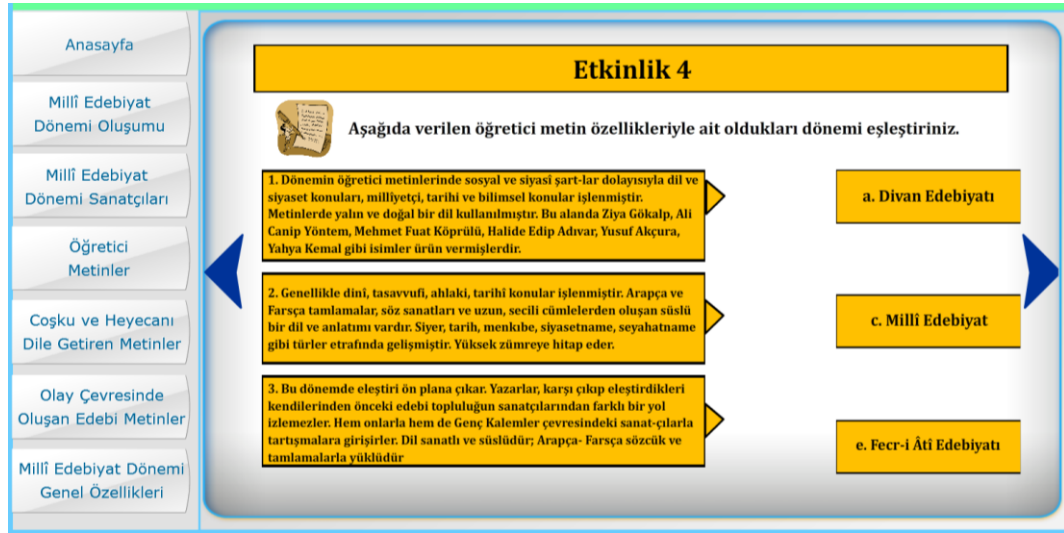
Makalenin ana ögesi Düşüncedir.

Ömer Seyfettin Genç Kalemler dergisinde yayınlanan Yeni Lisan makalesinde dil konusunu işlemiştir.

Fıkra yazı türü çoğunlukla günlük sanat olaylarını ve genel konuları ele alır.

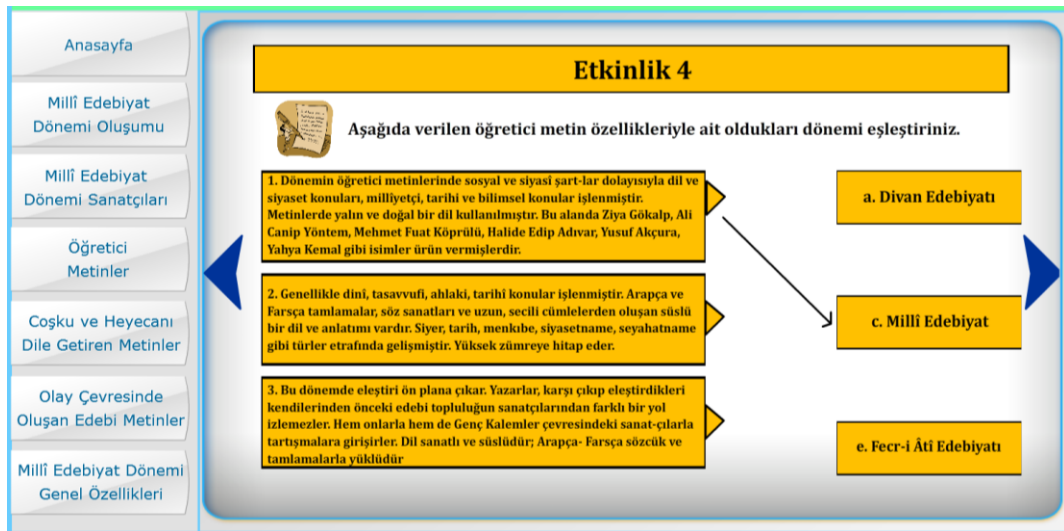
Tartışmadır. Anı Ali Canip

Resim 3.89. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 3 Uygulama



Resim 3.90. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 4

Resim 3.90’da verilen dördüncü etkinlikte eşleştirme sorularına yer verilmiştir. Doğru yapılan eşleştirmeler ile yanlış yapılan eşleştirmelerin verdiği dönütler daha önce aynı tasarımlarda anlatılmıştır. Resim 3.91’de Etkinlik 4’ün uygulaması verilmiştir. Resim 3.92 ve 3.93’te yer alan beşinci ve altıncı etkinlikler de eşleştirme şeklinde tasarlanmıştır.



Resim 3.91. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 4 Uygulama

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Etkinlik 5

Aşağıda verilen öğretici metin özellikleriyle ait oldukları dönemi eşleştiriniz.

4. Yazarlar, dönemin şartlarından dolayı gezi ve ha-tıra gibi bireysel konularda veya edebî konularda yazmışlardır. Dil oldukça ağırdır. Eleştiriye özellikle önem verilmiş ve eleştiri yoluyla sanatçılar hem kendilerine yöneltilen suçlamalara cevap vermişler hem de bağlı bulundukları edebiyat anlayışının tanıtılması için çalışmışlardır.

5. Rönesans ve aydınlanma döneminin etkisiyle birlikte öğretici metinlerinde eşitlik, hürriyet, bilim, buhuk gibi kavramlar öne çıkmış, toplumsal konular işlenmiştir. Makale türü öne çıkar. Doğu- Batı çatışması temada, dilde, ifade biçimlerinde kendini gösterir. Arapça ve Farsça sözcükler kullanılmakta birlikte süssöz, gösterişsiz, secisiz bir dil kullanılmıştır.

b. Servet-i Fünûn Edebiyatı

d. Tanzimat Edebiyatı

Resim 3.92. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 5

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Etkinlik 6

Aşağıdaki düşünce akımlarını ve savunan sanatçıları eşleştiriniz.

1. Türkçülük

2. İslamcılık

3. Batıcılık

4. Osmanlıcılık

a. Mehmet Akif Ersoy

b. Ziya Gökalp

c. Namık Kemal

d. Tevfik Fikret

Resim 3.93. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 6

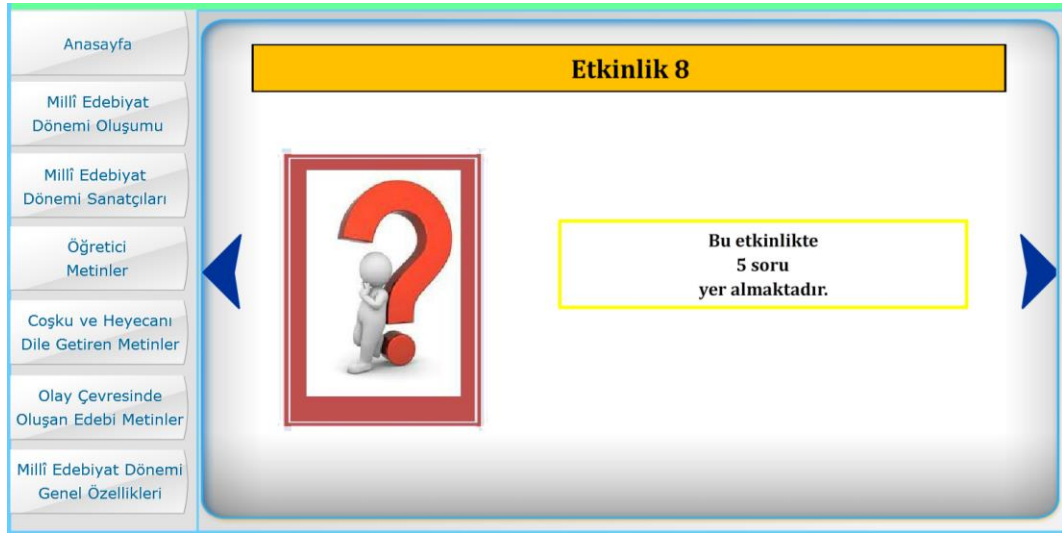
Anasayfa	Etkinlik 7	
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Aşağıdaki bilgileri doğruluk (D) veya yanlışlık (Y) düzeylerine göre değerlendiriniz.	
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	Millî Edebiyat Dönemi öğretici metinlerinde sade bir dil kullanılmıştır.	Doğru Yanlış
Öğretici Metinler	Millî Edebiyat Dönemi öğretici metinlerinde halkın yaşayış tarzına ve tarihi değerlerine önem verilmiştir.	Doğru Yanlış
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	Millî Edebiyat Dönemi öğretici metinlerinde estetik kaygı ağır basar.	Doğru Yanlış
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	Millî Edebiyat Dönemi öğretici metinleri Türkçülük düşüncesinin etkisinde kaleme alınmıştır.	Doğru Yanlış
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	Millî Edebiyat Dönemi öğretici metinlerinde bireysel temalar işlenmiştir.	Doğru Yanlış

Resim 3.94. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 7

Resim 3.94’te verilen doğru-yanlış etkinliğinin tasarımıyla ilgili bilgiler daha öne verilmiştir. Resim 3.95’te Etkinlik 7’nin uygulaması verilmiştir.

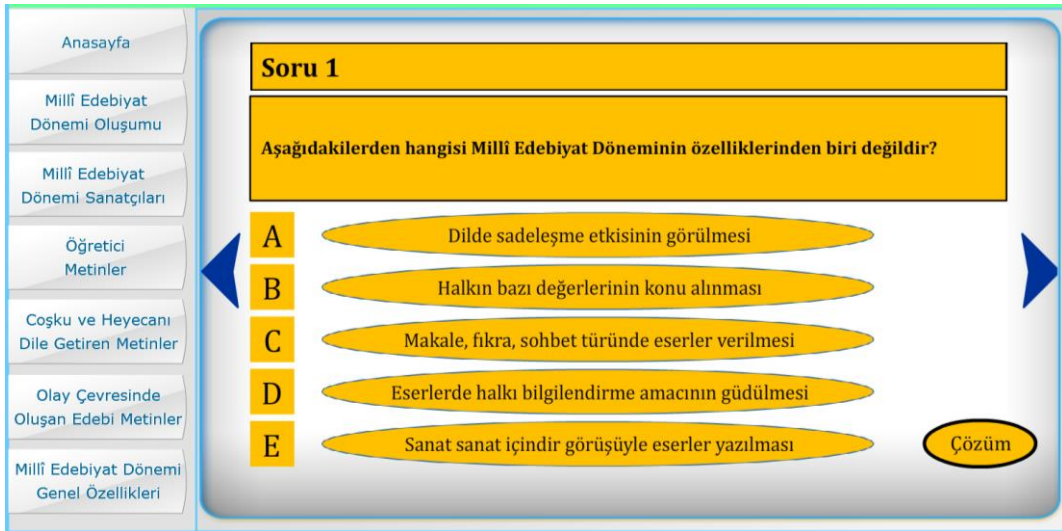
Anasayfa	Etkinlik 7	
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Aşağıdaki bilgileri doğruluk (D) veya yanlışlık (Y) düzeylerine göre değerlendiriniz.	
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	Millî Edebiyat Dönemi öğretici metinlerinde sade bir dil kullanılmıştır.	Yanlış ✗
Öğretici Metinler	Millî Edebiyat Dönemi öğretici metinlerinde halkın yaşayış tarzına ve tarihi değerlerine önem verilmiştir.	Doğru ✓
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	Millî Edebiyat Dönemi öğretici metinlerinde estetik kaygı ağır basar.	Yanlış ✓
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	Millî Edebiyat Dönemi öğretici metinleri Türkçülük düşüncesinin etkisinde kaleme alınmıştır.	Yanlış ✗
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	Millî Edebiyat Dönemi öğretici metinlerinde bireysel temalar işlenmiştir.	Doğru Yanlış

Resim 3.95. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 7 Uygulama



Resim 3.96. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8

Resim 3.96’da yer alan 8. etkinlikte beş adet çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Burada verilen çoktan seçmeli soruların özellikleri ve tasarım özellikleri daha önceki konularda verilen çoktan seçmeli sorular ile aynıdır. Bu sebeple tasarım özellikleri tekrardan açıklanmayacaktır, sadece sorular verilecektir.



Resim 3.97. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8 Soru 1

Çözüm Soru 1

Millî Edebiyat Dönemi dilde sadeleşmenin olduğu, halkın değerlerinin konu alındığı, öğretici metinlerin yazıldığı ve halkı bilinçlendirme amacıyla yazıların kaleme alındığı bir dönemdir. Böyle bir anlayışın hâkim olduğu bir dönemde «Sanat sanat içindir.» anlayışının varlığı kabul edilemez.

Cevap E

Resim 3.98. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8 Soru 1 Çözüm

Soru 2

Aşağıdakilerden hangisi Millî Edebiyat Dönemi öğretici metinlerinden biri değildir?

A Yeni Lisan Makalesi

B Memleket Hikâyeleri

C Bize Göre

D Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak

E Ramazan Sohbetleri

Çözüm

Resim 3.99. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8 Soru 2

Anasayfa

Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Soru 3

Aşağıdakilerden hangisi Yeni Lisan hareketinin dil ile ilgili görüşlerinden biri değildir?

A Yabancı sözcükler Türkçede ne olarak kullanılıyorsa dil bilgisi yönünden o türden sayılmalıdır.

B Arapça ve Farsça sözcükler Türkçede okundukları şekliyle yazılmalıdır.

C İstanbul Türkçesi günlük konuşma dili olarak alınmalıdır.

D Bilimle ilgili oldukları için bilimsel terimler aynen kullanılmalıdır.

E Türkiye Türkçesine diğer Türk lehçelerinden sözcük alınmalıdır.

Çözüm

Resim 3.100. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8 Soru 3

Anasayfa

Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Soru 4

Aşağıdaki sanatçılardan hangisi Millî Edebiyat hareketi içinde yer almamıştır?

A Ali Canip Yöntem

B Mehmet Emin Yurdakul

C Mehmet Fuat Köprülü

D Halide Edip Adivar

E Cenap Şahabettin

Çözüm

Resim 3.101. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8 Soru 4

Soru 5

I. Ömer Seyfettin
II. Ziya Gökalp
III. Mehmet Emin Yurdakul
IV. Mehmet Fuat Köprülü
V. Ali Canip Yöntem

Yukarıdaki sanatçılardan hangileri genç kalemler dergisinin kuruluşunda yer almamıştır?

A I ve II
B I ve V
C III ve IV
D II ve III
E IV ve V

Çözüm

Resim 3.102. Millî Edebiyat Dönemi Öğretici Metinler Etkinlik 8 Soru 5

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

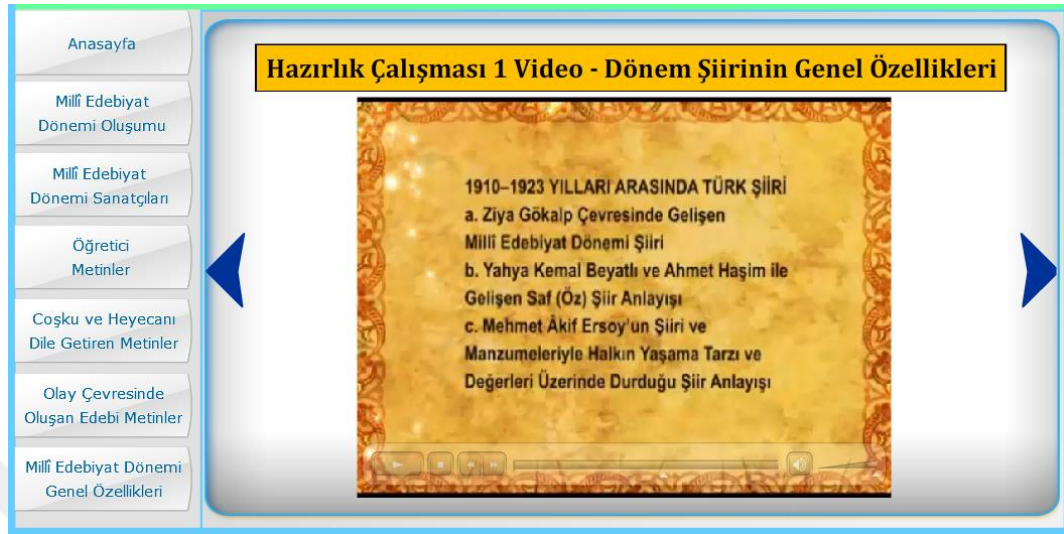
Hazırlık Çalışması Etkinlikler

A. Sade Dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılmış Şiir
B. Saf (Öz) Şiir
C. Halkın Yaşayış Tarzını ve Değerlerini Anlatan Manzumeler
D. Halkın Yaşayış Tarzını ve Değerlerini Anlatan Manzumeler

Resim 3.103. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Türk edebiyatının öğretici metinler konusu işlendikten sonra bu dönemin coşku ve heyecanı dile getiren metinlerinin anlatımı için “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler” sekmesinin kullanılması gerekmektedir. Bu sekmeye tıklandığında Resim 3.103’teki gibi coşku ve heyecanı dile getiren metinler konusunun yazılımda nasıl ele alındığını gösteren bir tasarım görülecektir. Tasarımda bulunan kutulara (Hazırlık Çalışması, Sade Dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılmış Şiir, Saf-Öz Şiir, Halkın Yaşayış Tarzını ve Değerlerini Anlatan Manzumeler, Etkinlikler) tıklanarak

istenen bölüm açılabilir veya sağ tarafta bulunan mavi ok sayesinde belli bir sıra ile konular işlenebilir.



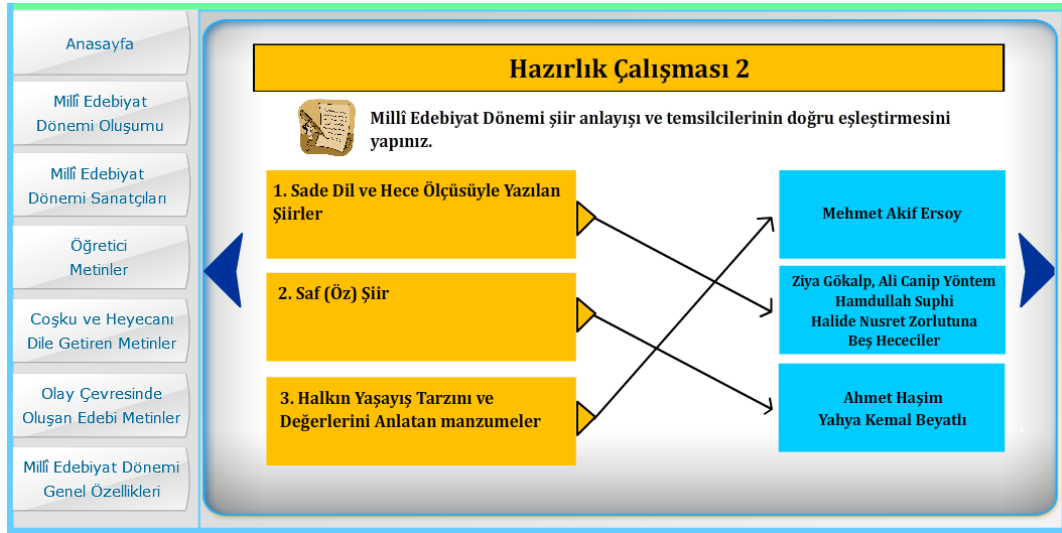
Resim 3.104. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 1

Öğrencilerin dikkatini çekmek ve Millî Edebiyat Dönemi şiirinin genel özellikleri ile ilgili bilgi vermek amacıyla Resim 3.104'te verilen birinci hazırlık çalışmasında çoklu ortam materyali olarak video kullanılmıştır.



Resim 3.105. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 2

Resim 3.105'te verilen Hazırlık Çalışması 2'de eşleştirme tasarımı kullanılmıştır. Resim 3.106'da Hazırlık Çalışması 2'nin uygulama örneği verilmiştir.



Resim 3.106. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 2 Uygulama

Hazırlık Çalışması 3

Dönemin özelliklerini göz önünde bulundurarak aşağıda verilenleri doğru (D) ya da yanlış (Y) olarak değerlendiriniz.

Halk edebiyatı şiir biçimlerinden faydalanılmıştır.	Doğru	Yanlış
Konu seçiminde yerlilik esas alınmıştır.	Doğru	Yanlış
Hece ölçüsü kullanılmamıştır.	Doğru	Yanlış
Milli kaynaklara yönelme vardır.	Doğru	Yanlış
Ağır ve anlaşılması güç bir dil kullanılmıştır.	Doğru	Yanlış
Çeşitli nazım biçimleri kullanılmıştır.	Doğru	Yanlış
Halkın yaşayış tarzı ve geleneklerinden beslenilmemiştir.	Doğru	Yanlış

Resim 3.107. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 3

Resim 3.107’de verilen Hazırlık Çalışması 3’te doğru-yanlış tasarımı kullanılmıştır. Resim 3.108’de Hazırlık Çalışması 3’ün uygulama örneği verilmiştir.

Hazırlık Çalışması 3

Dönemin özelliklerini göz önünde bulundurarak aşağıda verilenleri doğru (D) ya da yanlış (Y) olarak değerlendiriniz.

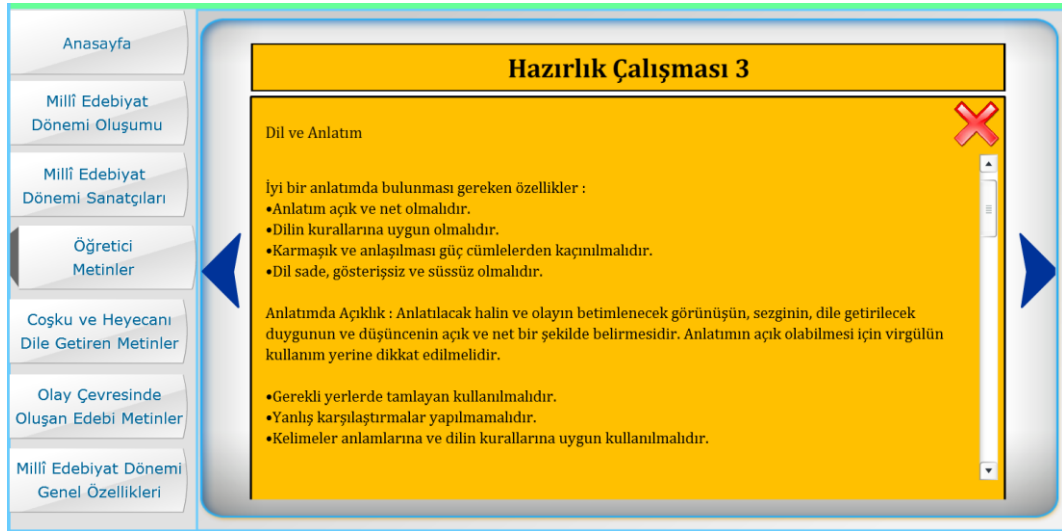
Halk edebiyatı şiir biçimlerinden faydalanılmıştır.	Yanlış	✗
Konu seçiminde yerlilik esas alınmıştır.	Doğru	✓
Hece ölçüsü kullanılmamıştır.	Yanlış	✓
Milli kaynaklara yönelme vardır.	Yanlış	✗
Ağır ve anlaşılması güç bir dil kullanılmıştır.	Doğru	Yanlış
Çeşitli nazım biçimleri kullanılmıştır.	Doğru	Yanlış
Halkın yaşayış tarzı ve geleneklerinden beslenilmemiştir.	Doğru	Yanlış

Resim 3.108. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 3 Uygulama

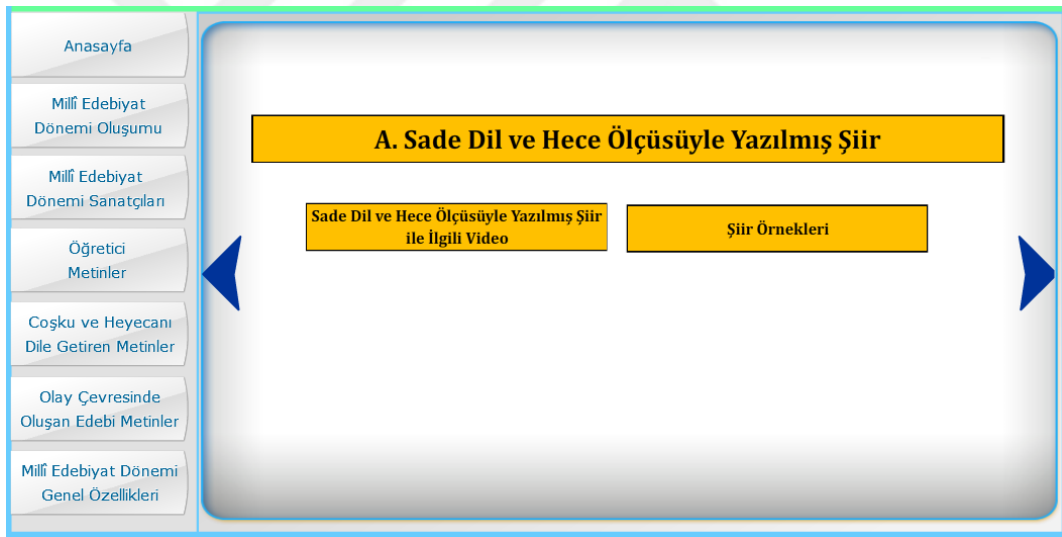


Resim 3.109. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 4

Hazırlık çalışması 4'te verilen Şiirin Unsurları konusunun öğretimi için Resim 3.109'daki gibi bir tasarım geliştirilmiştir. Tasarımda şiirin unsurlarıyla ilgili kavramlardan hangisi açıklanmak isteniyorsa üzerine tıklandığında Resim 3.110'da verdiğimiz gibi yeni bir pencere açılacaktır. Bu yeni pencerede ilgili unsur hakkında bilgi verilebilecektir.



Resim 3.110. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Hazırlık Çalışması 4 Uygulama



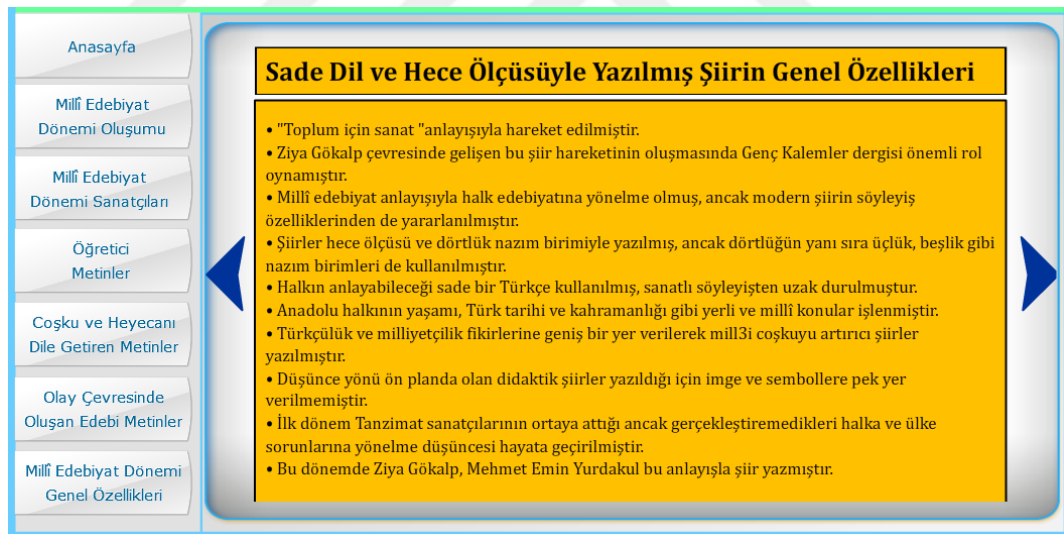
Resim 3.111. Sade Dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılmış Şiir

Rsim 111’de sade dil ve hece ölçüsüyle yazılmış şiir konusuyla ilgili bir tasarım yapılmıştır. Bu tasarımda konunun nasıl ele alındığını gösteren anlaşılması kolay bir görünüm vardır. Daha önce örneklerini gördüğümüz bu tasarımda da kutulara (Sade Dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılmış Şiir ile İlgili Video, Şiir Örnekleri) tıklanarak istenen bölüm açılabilir veya sağ tarafta bulunan mavi ok sayesinde belli bir sıra ile konular işlenebilir.



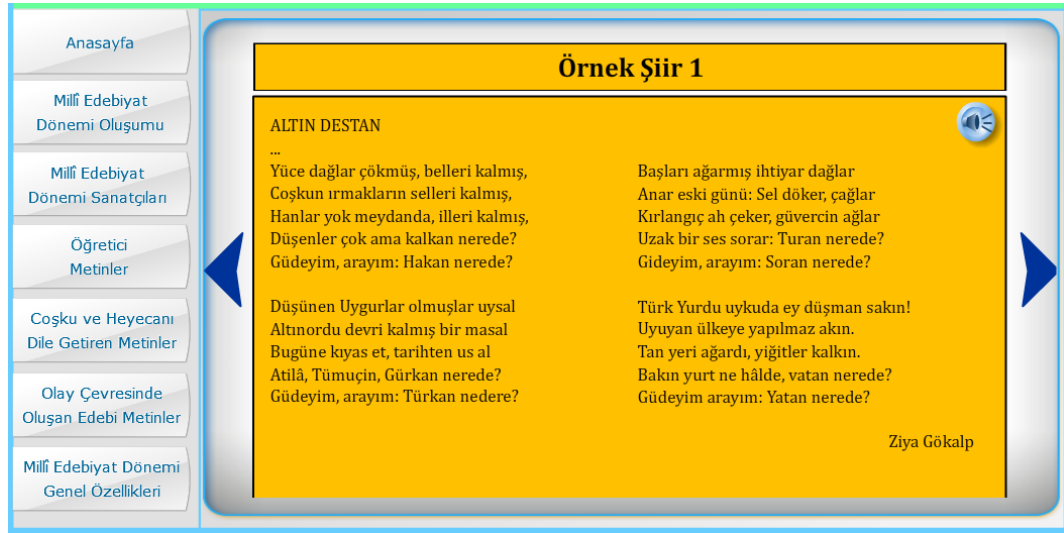
Resim 3.112. Sade Dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılmış Şiir ile İlgili Video

Resim 3.112’de sade dil ve hece ölçüsüyle yazılmış şiir konusunun öğretimi için çoklu ortam materyallerinden video kullanılmıştır. Konunun öğretimi ve öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için videodan faydalanılmıştır.



Resim 3.113. Sade Dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılmış Şiirin Genel Özellikleri

Bu tasarımda Resim 3.112’de verilen çoklu ortam materyalinde anlatılan konunun genel özellikleri verilmiştir. Bu tasarım ile hem tekrarın sağlanması hem de öğrenmenin pekiştirilmesi düşünülmüştür.



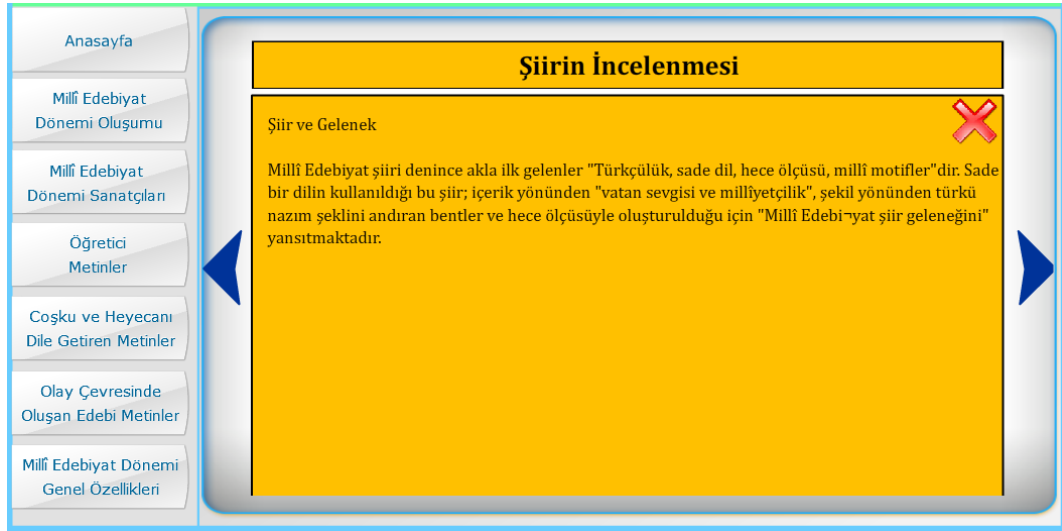
Resim 3.114. Örnek Şiir 1

Resim 3.114’te sade dil ve hece ölçüsüyle yazılmış şiir konusuna örnek olabilecek bir şiir verilmiştir. Bu tasarımda sağ üst köşede bulunan ses ikonu kullanılarak şiirin dinletilmesine veya ses ikonundan sesin kapatılmasına imkân veren bir çoklu ortam aracı kullanılmıştır.

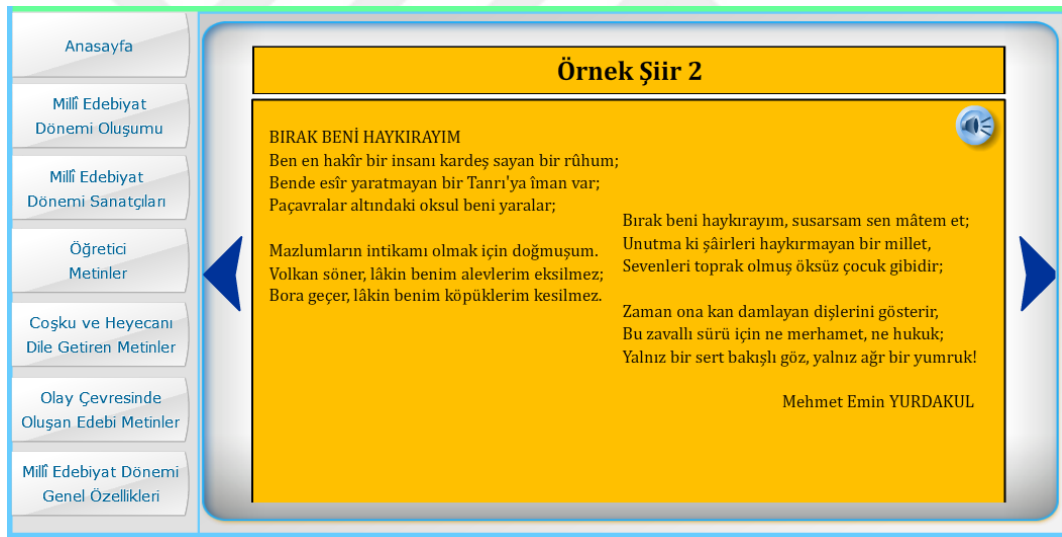


Resim 3.115. Altın Destan Şiirinin İncelenmesi

Resim 3.115’te verilen tasarım Altın Destan şiirinin incelenmesine yönelik hazırlanmıştır. Burada yer alan kutucuklara veya yazıların üzerine tıklanarak ilgili kısım hakkında inceleme yapılması sağlanmaktadır. Örneğin “Şiir ve Gelenek” tıklandığında Resim 3.116’daki pencere açılacak ve inceleme bu şekilde yapılacaktır.



Resim 3.116. Altın Destan Şiirinin İncelenmesi Uygulama

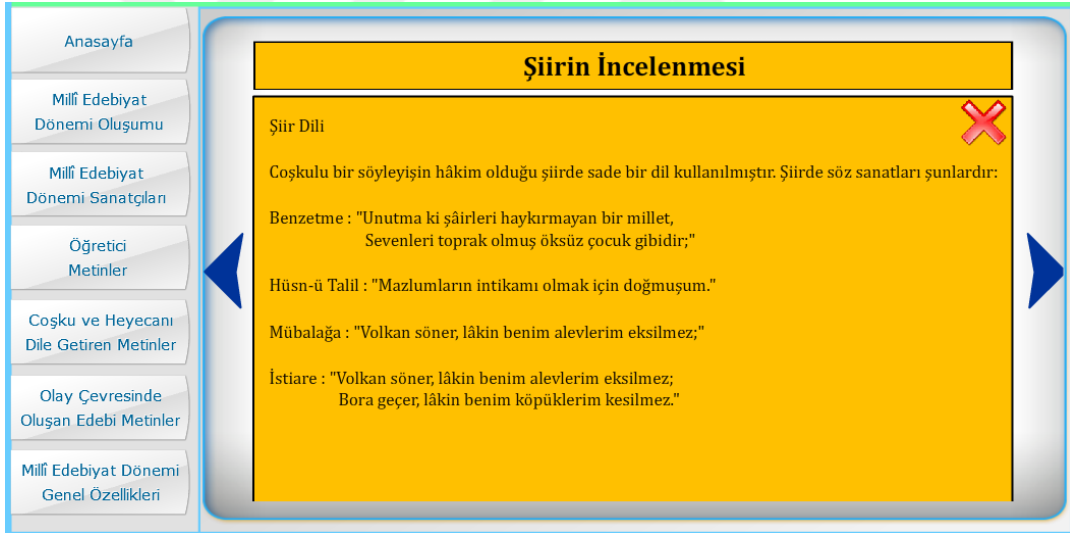


Resim 3.117. Örnek Şiir 2

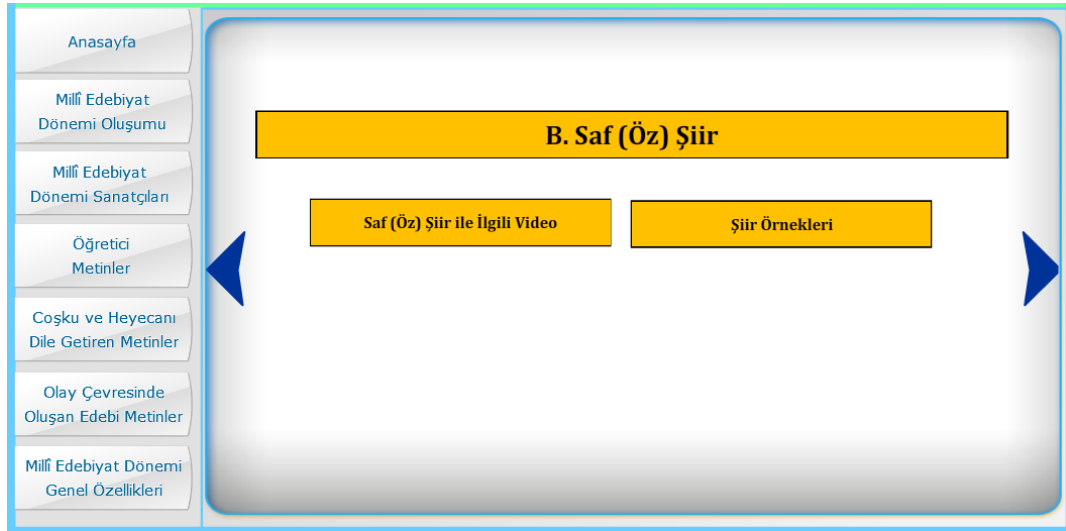
Resim 3.117’de sade dil ve hece ölçüsüyle yazılmış şiir konusuna örnek olabilecek Örnek Şiir 2 verilmiş ve Örnek Şiir 1’deki gibi tasarlanarak incelenmiştir.



Resim 3.118. Bırak Beni Haykırayım Şiirinin İncelenmesi

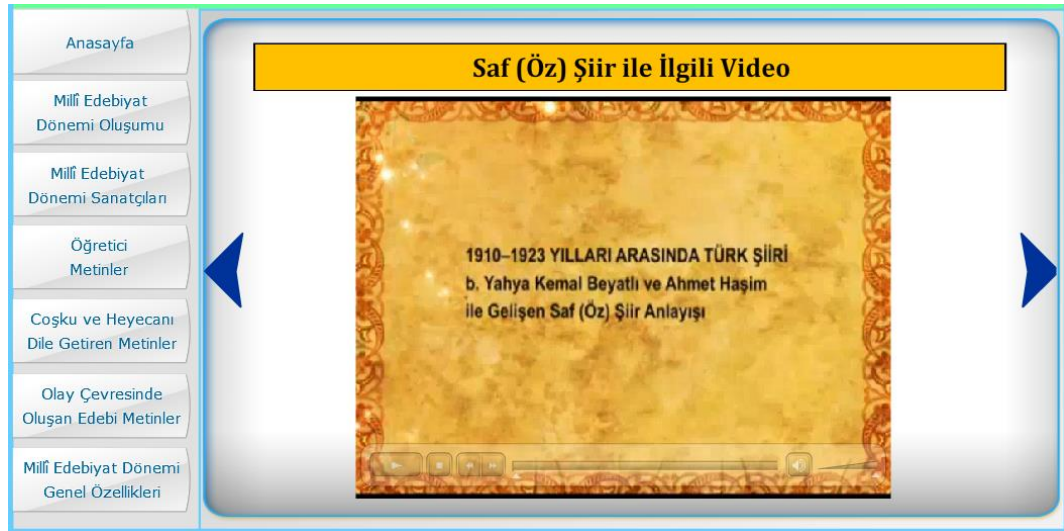


Resim 3.119. Bırak Beni Haykırayım Şiirinin İncelenmesi Uygulama



Resim 3.120. Saf (Öz) Şiir

Resim 3.120’de saf (öz) şiir konusuyla ilgili bir tasarım yapılmıştır. Bu tasarımda daha önceki tasarımlar gibi konunun nasıl ele alındığını gösteren anlaşılması kolay bir görünüm kullanılmıştır. Daha önce örneklerini gördüğümüz bu tasarımda da kutulara (Saf-Öz Şiir ile İlgili Video, Şiir Örnekleri) tıklanarak istenen bölüm açılabilir veya sağ tarafta bulunan mavi ok sayesinde belli bir sıra ile konular işlenebilir.



Resim 3.121. Saf (Öz) Şiir ile İlgili Video

Resim 3.121’de saf (öz) şiir konusunun öğretimi için çoklu ortam materyallerinden video kullanılmıştır. Konunun öğretimi ve öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için çoklu ortam araçlarından video kullanılmıştır.

Saf (Öz) Şiirin Genel Özellikleri 1

"Saf (Öz)" sözcüğü; var olan bir şeyin katıksız, arı, hâlis, has olma haline denir. Saf şiir ise "şiirin şiirsel olmayan unsurlardan ayklanarak saflaştırılmış bir duruma getirilmesi" demektir.

Türk edebiyatında saf şiirin ilk ve en önemli temsilcileri Ahmet Haşim ve Yahya Kemal Beyatlı'dır. Cumhuriyet Dönemi'nde ise Necip Fazıl Kısakürek, Cahit Sıtkı Tarancı, Ahmet Muhip Dırnas gibi şairler bu şiir geleneğiyle ürün vermişlerdir.

Millî Edebiyat Dönemi'nde Yahya Kemal Beyatlı ve Ahmet Haşim bu anlayışla şiirler yazmıştır.

Bu anlayışla yazan sanatçılar sözcüklerin ses, ahenk özelliklerine önem vererek şiirde müzikalite sağlamaya çalışmışlardır.

Ahmet Haşim'in "Şiir söz ile musiki arasında sözden ziyade musikiye yakındır" ile Yahya Kemal'in "Şiir bir nağmedir; şiirde nefes ve ses iki unsurdur." sözleri saf şiirin müzikle ilgisini ve belirgin özelliklerinden birini ortaya koymuştur.

Her iki sanatçı da zengin ve sağlam bir şiir diliyle eserlerini kaleme almıştır.

Resim 3.122. Saf (Öz) Şiirin Genel Özellikleri

Bu tasarımda Resim 3.122'de verilen çoklu ortam materyalinde anlatılan konunun genel özellikleri verilmiştir. Bu tasarım ile hem tekrarın sağlanması hem de öğrenmenin pekiştirilmesi düşünülmüştür.

Örnek Şiir 1

AÇIK DENİZ

Garbın ucunda, son kıydan, en gürültülü
Bir mez zamanu, gökyüzü kurşunla örtülü,
Gördüm deniz dedikleri bin başlı ejder;
Gördüm... güzel vücudunu zümrütleyen deri,
Anı bir ürperişle kımıldandı anbean.
Baktım ve anladım ki: o ejderdi canlanan.
Sonsuz ufuktan, o ne coşkun gelişt'i o!
Birden nasıl toparlanarak kükremişti o!
Yelken, vapur, ne varsa, kaçmış limanlara,
Yalnız onundu, koskoca meydan ve manzara.
Yalnız o kalmış ortada, asi ve bağı hun,
Bin mağara ağzı açmış, ulurken uzun uzun,
Sezdim bir aşına gibi, heybetli hüznünü.

Ruhunla karşı karşıya kaldım o med günü;
Şekvam dinledim, ezeli muztarip deniz;
Duydum ki, ruhumuzla bu gurbette sendeniz,
Durduramaz, anladım bunu hiçbir güzel kıyı,
Bir bitmeyen susuzluğa benzer bu ağrıyı.

Yahya Kemal BEYATLI

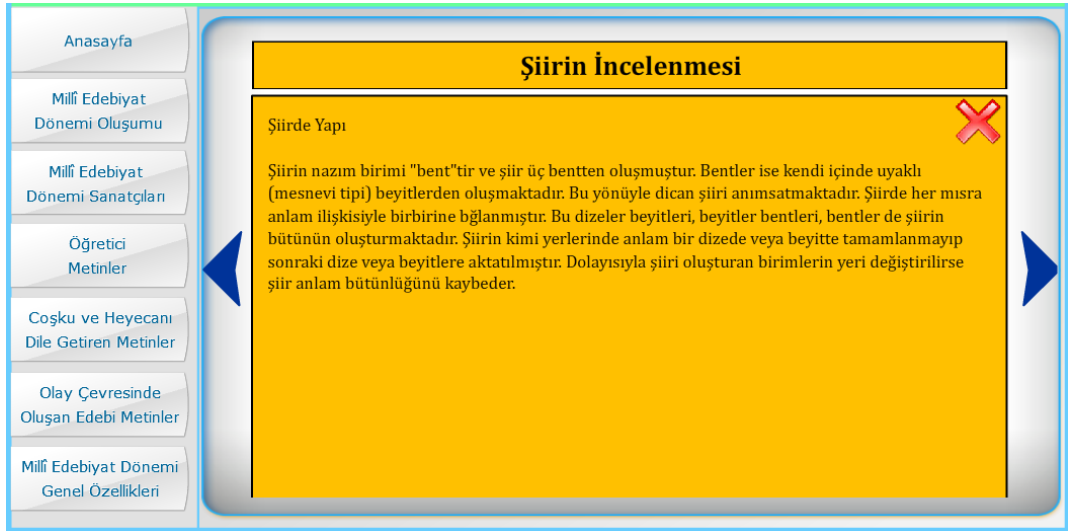
Resim 3.123. Örnek Şiir 1

Resim 3.123'te saf (öz) şiir konusuna örnek olabilecek bir şiir verilmiştir. Verilen bu şiir sade dil ve hece ölçüsüyle yazılmış şiir konusunun öğretimi için hazırlanan çoklu ortam materyallerinde olduğu gibi aynı tasarım kullanılarak Resim

3.124, 3.125, 3.126, 3.127 ve 3.128’de verilen örneklerde görüldüğü şekliyle tasarlanmıştır.



Resim 3.124. Açık Deniz Şiirinin İncelenmesi



Resim 3.125. Açık Deniz Şiirinin İncelenmesi Uygulama

Anasayfa

Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Örnek Şiir 2

BİR GÜNÜN SONUNDA ARZU

Ağır ağır çıkacaksın bu merdivenlerden,
Eteklerinde güneş rengi bir yığın yaprak
Ve bir zaman bakacaksın semaya ağlayarak...

Eğilmiş arza, kanar, muttasıl kanar güller;
Durur alev gibi dallarda kanlı bülbüller,
Sular mı yandı? Neden tunca benziyor mermer?

Sular sarardı... Yüzünün perde perde solmakta,
Kızıl havaları seyret ki akşam olmakta...

Bu bir lisan-ı hafidir ki ruha dolmakta,
Kızıl havaları seyret ki akşam olmakta...

Ahmet HAŞİM

Resim 3.126. Örnek Şiir 2

Anasayfa

Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

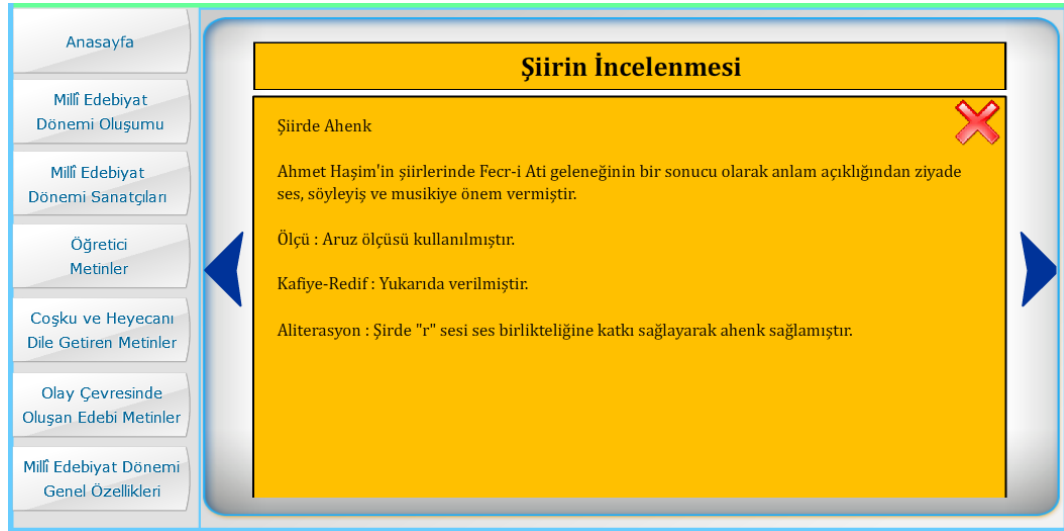
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

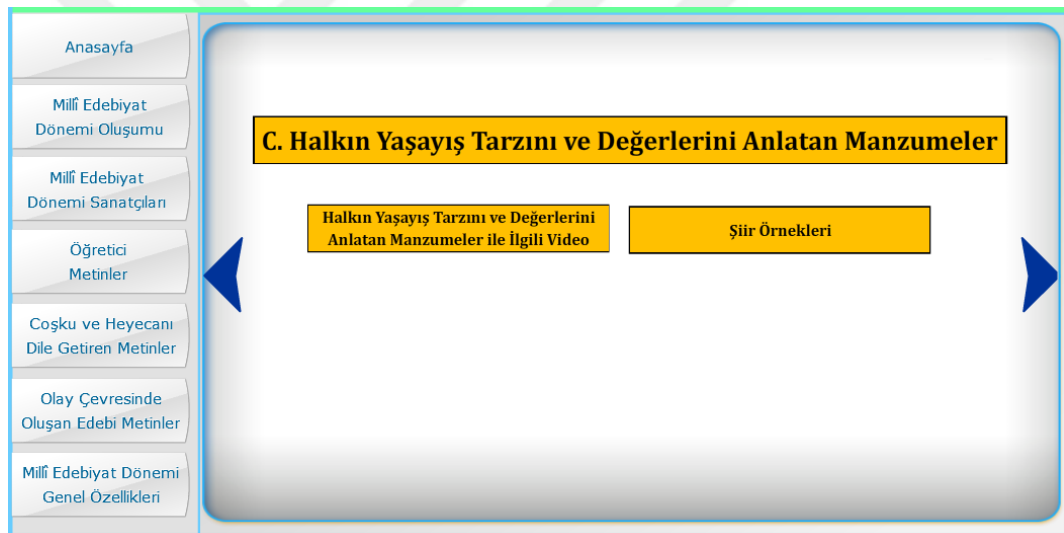
Şiirin İncelenmesi

- Şiir ve Zihniyet
- Şiirde Ahenk
- Şiir Dili
- Şiirde Yapı
- Şiirde Tema
- Şiirde Gerçeklik ve Anlam
- Şiir ve Gelenek
- Yorum
- Metin ve Şair

Resim 3.127. Bir Günü Sonunda Arzu Şiirinin İncelenmesi



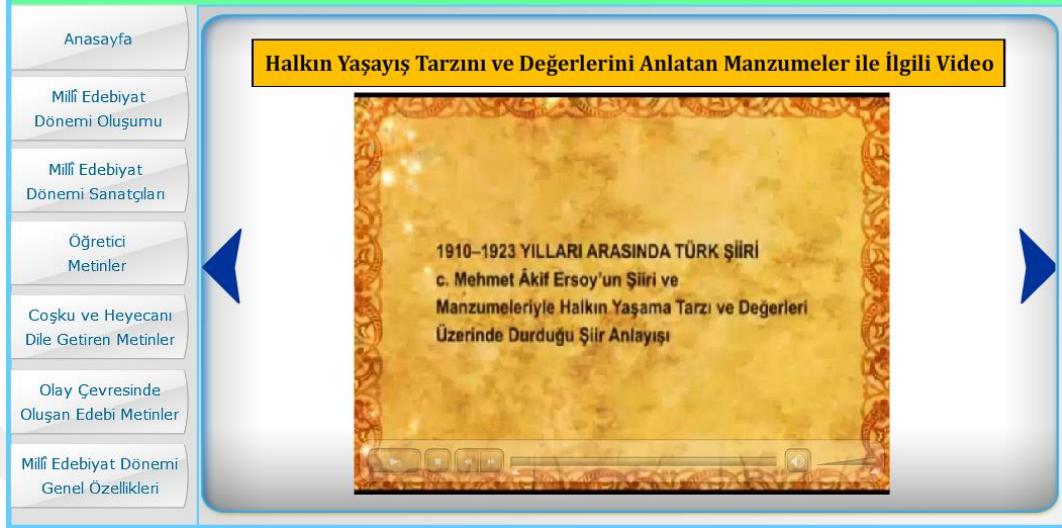
Resim 3.128. Bir Günü Sonunda Arzu Şiirinin İncelenmesi Uygulama



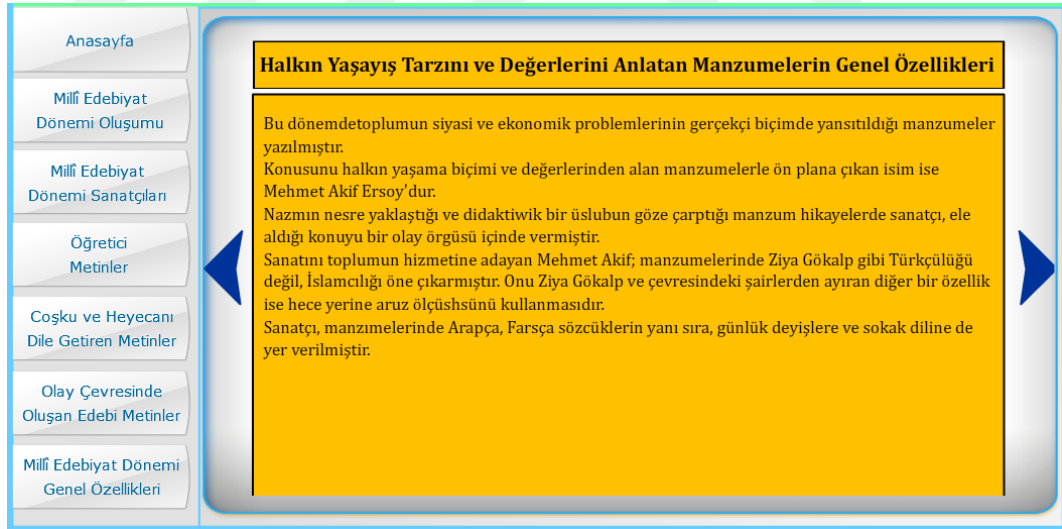
Resim 3.129. Halkın Yaşayış Tarzını ve Değerlerini Anlatan Manzumeler

Resim 3.129'da halkın yaşayış tarzını ve değerlerini anlatan manzumeler ile ilgili bir tasarım yapılmıştır. Bu tasarımda konunun nasıl ele alındığını gösteren anlaşılması kolay bir görünüm vardır. Daha önce örneklerini gördüğümüz bu tasarımda da kutulara (Halkın Yaşayış Tarzını ve Değerlerini Anlatan Manzumeler ile İlgili Video, Şiir Örnekleri) tıklanarak istenen bölüm açılabilir veya sağ tarafta bulunan mavi ok sayesinde belli bir sıra ile konular işlenebilir. Sade dil ve hece ölçüsüyle yazılmış şiir ve saf (öz) şiir konularında verilen tasarımlar, çoklu ortam araçları tasarımda birlik, bütünlük ve kullanımda kolaylık sağlaması amacıyla halkın yaşayış tarzını ve

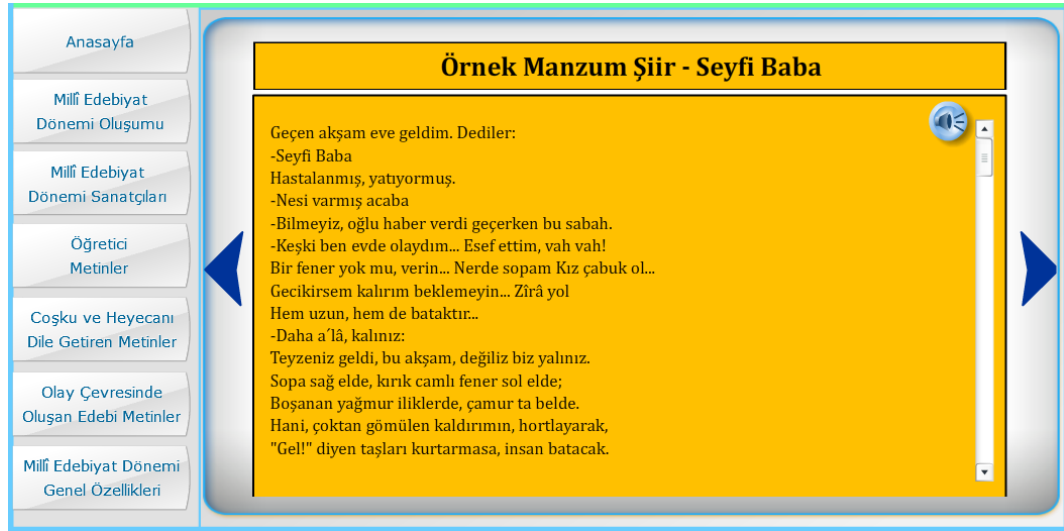
değerlerini anlatan manzumeler konusunda da Resim 3.130, 3.131 ve 3.132’de kullanılmıştır.



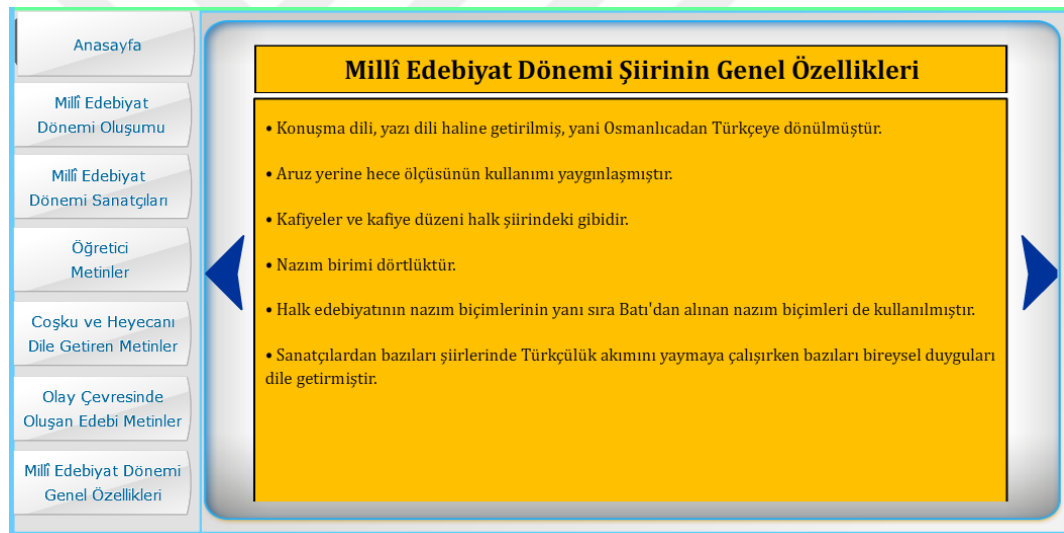
Resim 3.130. Halkın Yaşayış Tarzını ve Değerlerini Anlatan Manzumeler ile İlgili Video



Resim 3.131. Halkın Yaşayış Tarzını ve Değerlerini Anlatan Manzumelerin Genel Özellikleri



Resim 3.132. Örnek Şiir 1



Resim 3.133. Millî Edebiyat Dönemi Şiirinin Genel Özellikleri

Resim 3.133'te Millî Edebiyat Dönemi şiirinin genel özelliklerinin metin şeklinde verildiği bir tasarım geliştirilmiştir. Millî Edebiyat Dönemi şiir konusunun tüm detaylarıyla işlenmesinden sonra bu şekilde verilecek bir genel bilginin öğrenme açısından önemli olduğu düşünülmüştür.

Anasayfa	Etkinlik 1
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	 Aşağıda verilen özelliklerden Millî Edebiyat Dönemi şiiri ile ilgili olanları işaretleyiniz.
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	Toplumcu bir anlayışla sosyal ve siyasal konulara yer verilmiştir. ☐
Öğretici Metinler	Düşüncenin ön plana çıktığı didaktik şiirler yazılmıştır. ☐
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	Estetik ön planda olduğundan içeriğe değil, biçime önem verilmiştir. ☐
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	Türk tarihi bir bütün olarak düşünülmüş ve şiire aktarılmıştır. ☐
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	Türkçülük ve milliyetçilik fikirlerine geniş yer verilerek milli coşkuyu artıran şiirler yazılmıştır. ☐
	Halk edebiyatı kaynak alınmış, şiirler hece ölçüsüyle yazılmıştır. ☐
	Ulusal değerlere yönelme eğilimi olduğundan halk edebiyatı nazım biçimleri kullanılmıştır. ☐
	Dil sadedir, Arapça - Farsça sözcük ve tamlamalara yer verilmez. ☐
	Şiirde müziğe yakın ahenkli bir söyleyişe yer verilmiştir. ☐
	Aşk, tabiat, yalnızlık ve ölüm şiirde sıkça işlenen temalardır. ☐

Resim 3.134. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 1

Resim 3.134'te verilen ve coşku ve heyecanı dile getiren metinler ile ilgili tasarlanan birinci etkinlikte soru yönergesi doğrultusunda ilgili cevapların seçilmesi istenmiştir. Etkinlik, öğretmen veya öğrenci tarafından yapılacak şekilde tasarlanmıştır. Etkinliğin doğru veya yanlış cevaplara verdiği dönüt Resim 3.135'te uygulama örneği olarak verilmiştir.

Anasayfa	Etkinlik 1
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	 Aşağıda verilen özelliklerden Millî Edebiyat Dönemi şiiri ile ilgili olanları işaretleyiniz.
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	Toplumcu bir anlayışla sosyal ve siyasal konulara yer verilmiştir. ☒ ✓
Öğretici Metinler	Düşüncenin ön plana çıktığı didaktik şiirler yazılmıştır. ☒ ✓
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	Estetik ön planda olduğundan içeriğe değil, biçime önem verilmiştir. ☒ ✗
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	Türk tarihi bir bütün olarak düşünülmüş ve şiire aktarılmıştır. ☒ ✓
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	Türkçülük ve milliyetçilik fikirlerine geniş yer verilerek milli coşkuyu artıran şiirler yazılmıştır. ☐
	Halk edebiyatı kaynak alınmış, şiirler hece ölçüsüyle yazılmıştır. ☐
	Ulusal değerlere yönelme eğilimi olduğundan halk edebiyatı nazım biçimleri kullanılmıştır. ☐
	Dil sadedir, Arapça - Farsça sözcük ve tamlamalara yer verilmez. ☐
	Şiirde müziğe yakın ahenkli bir söyleyişe yer verilmiştir. ☐
	Aşk, tabiat, yalnızlık ve ölüm şiirde sıkça işlenen temalardır. ☐

Resim 3.135. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 1 Uygulama

Anasayfa

Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Etkinlik 2

Millî Edebiyat Döneminde yazılan şiirlerin tema, dil ve yapı bakımından karşılaştırın.

Türk toplumunun o dönemde kullandığı günlük konuşma dili	Halkın konuştuğu dil ve eski Türk tarihinde kullanılan bazı sözcükler	Türkçenin tüm sözcüklerinden, özellikle edebiyat ve şiire katkısı olan bütün dil birimlerinden yararlanmıştır.	Türkçülük ve Milliyetçilik düşünceleri etrafında toplumsal temalar
Türk toplumunun içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik sorunlar ile toplum dünyasının yaşadığı sıkıntılar	Arapça ve Farsça kelimelerin yoğun olmadığı Sade bir Türkçe	İmge, çağırışım, sembol ve sanatlarla yükü süslü ve sanatlı bir dil	Halkın konuştuğu dil

Ahmet Haşim: ölüm, aşk, garibet, kızıllık, hırs gibi temalara; Yahya Kemal ise Millî tarihin şairi sayılır, aşk, ölüm, sevgi gibi temaları işlemiştir.

Tema	Dil	Dilin ve Söyleyiş Biçimlerinin Kaynakları
Sade dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılmış Şiir		
Saf (Öz) Şiir		
Halkın Yaşayış Tarzını ve Değerlerinin Anlatan Manzumeler		

Resim 3.136. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 2

Resim 3.136’da birden çok boşluk doldurma etkinliği verilmiştir. Bu etkinlikle öğrencilerin Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı’nın coşku ve heyecanı dile getiren metinlerinin özelliklerini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Boşluklara gelecek ve yukarıda verilen kutulardaki bilgilerin fare ile tutularak uygun yere götürülmesi şeklinde tasarlanan bu etkinliğin doğru cevabın götürülmesi ile kutu doğru yeri bulmuş ve sabitlenmiş, yanlış yere götürülmesiyle de tekrar eski yerine dönmüş olacaktır. Dönüt ve düzeltme verecek şekilde tasarlanan bu yazılım çoklu ortam araçlarının ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır.

Anasayfa

Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Etkinlik 3

Aşağıda yer alan kelimeleri tabloda ilgili oldukları mavi alana yerleştiriniz.

Yapı Özellikleri	Benzerlikler	Ses ve Ahenk
Dil ve Anlatım	Farklılıklar	Tema
Fecr-i Ati Şiiri		Millî Edebiyat Şiiri
- Şiiri sanatçıya ait şahsi bir belge olarak görme - Şiirin estetik uyandıran yönü - Ölçü, uyak, redif unsurlarından yararlanma		
Aruz ölçüsü uyak redif asonans aliterasyon		Genellikle hece ölçüsü
Aşk, ayrılık, hüzn gibi bireysel konular		Vatan sevgisi, milliyetçilik, Anadolu gibi toplumsal konular
Beyit nazım birimi, Serbest müstezat ve Batılı nazım biçimleri		Genellikle dördük nazım birimi, Halk edebiyatına ait nazım şekilleri, bazen de üçlü, beşli, altılı dizelerden karışık beşerler, Bâzı nazım biçimleri
Arapça, Farsça kelime ve tamamlamalarla süslü ve sanatlı bir dil		Süs ve sanatları uzak halkın konuştuğu sade dil

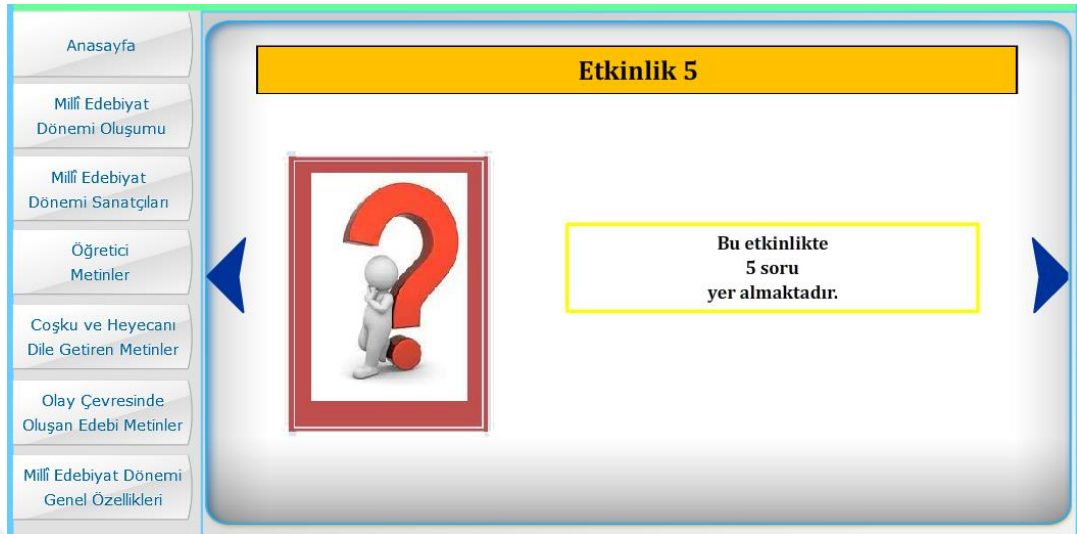
Resim 3.137. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 3

Resim 3.137’de soru yönergesine göre cevaplanacak birden çok boşluk doldurma etkinliği verilmiştir. Bu etkinlik de tasarımda kullanılan ve daha önce özellikleri anlatılan boşluk doldurma tipi soruların özelliklerine göre tasarlanmıştır.

Resim 3.138. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 4

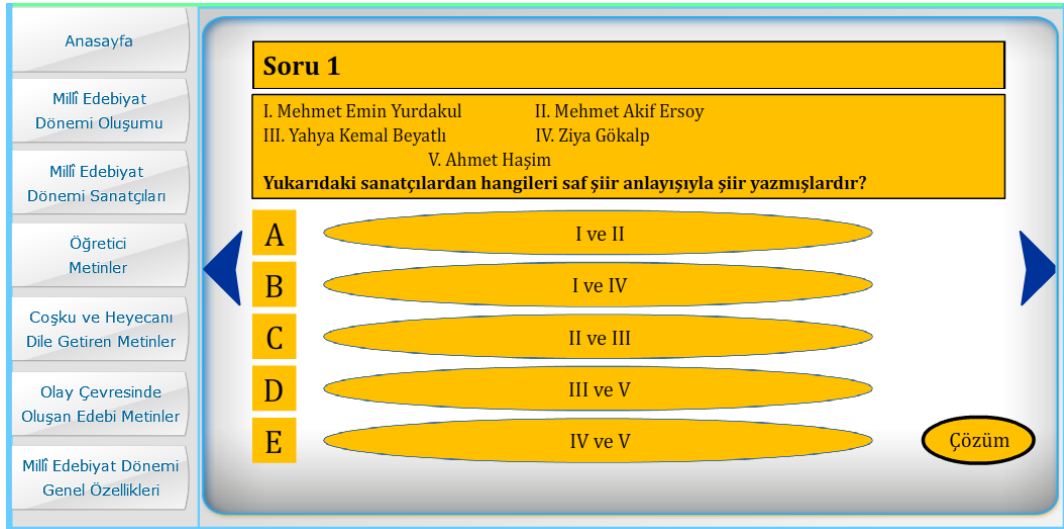
Resim 3.138’de verilen etkinlik ilgili soru yönergesine göre cevaplandırılacaktır. Daha önce tanıttığımız etkinliklere benzeyen bu tasarım doğru cevabın uygun boşluğa götürülmesi ile sabit kalacak, yanlış cevabın götürülmesiyle de seçenek ilk baştaki yerine geri gidecek şekilde tasarlanmıştır. Resim 3.139’da uygulama örneği verilmiştir.

Resim 3.139. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 4 Uygulama



Resim 3.140. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5

Resim 3.140’da yer alan 5. etkinlikte beş adet çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Burada verilen çoktan seçmeli soruların özellikleri ve tasarım özellikleri daha önceki konularda verilen çoktan seçmeli sorular ile aynıdır. Bu sebeple tasarım özellikleri tekrardan açıklanmayacaktır, sadece sorular verilecektir.



Resim 3.141. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 1

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Çözüm Soru 1

Saf şiir anlayışıyla şiir yazan Millî Edebiyat Dönemi sanatçılarımız Yahya Kemal ve Ahmet Haşim'dir. Hatırlayacaksınız, Ziya Gökalp ve Mehmet Emin Yurdakul sade dil ve hece ölçüsüyle şiir yazmışlar; Mehmet Akif Ersoy ise Halkın değerlerini ve yaşayış tarzını anlatan manzum şiirleri kaleme almıştır.

Cevap D

Resim 3.142. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 1 Çözüm

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Soru 2

Güzel dil Türkçe bize,
Başka dil gece bize,
İstanbul konuşması,
En saf, en ince bize.
Bu dizeler aşağıdakilerden hangisi ile ilişkilendirebilir?

A

Türkçülük – sade dil

B

İslamcılık – konuşma dili

C

Batıcılık – Servet-i Fünûn dili

D

Osmanlılık – süslü dil

E

Milliyetçilik – sanath dil

Çözüm

Resim 3.143. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 2

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Çözüm Soru 2

Güzel dil Türkçe bize,
Başka dil gece bize.
İstanbul konuşması,
En saf, en ince bize.

Yukarıdaki dizeler Ziya Gökalp'e ait olmakla birlikte Türkçülük akımının tesiriyle kaleme alınmıştır. Ayrıca Millî Edebiyat Döneminin tesirinin ve şiir özelliklerinin görüldüğü bu şiir sade dil ve hece ölçüsüyle yazılmıştır.

Cevap A

Resim 3.144. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 2 Çözüm

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Soru 3

Aşağıdakilerden hangisi, Millî Edebiyat Dönemi'nde görülen saf şiir ile ilgili olarak söylenemez?

A

B

C

D

E

Bu dönemde Ahmet Haşim ve Yahya Kemal Beyatlı bu anlayışla şiir yazmıştır.

Ahmet Haşim, daha çok Türk tarihinin şanlı geçmişini ele alırken Yahya Kemal, akşam, sonbahar, hüzn, sararmış yaprak gibi temaları ele almıştır.

Şiirlerde sembolizm ve parnasizm akımlarının etkisi görülmüştür.

Dönemin diğer şiir anlayışlarına göre daha ağır bir dil kullanılmıştır.

Bu anlayışla yazılan şiirlerde aruz ölçüsü kullanılmıştır.

Çözüm

Resim 3.145. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 3

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Çözüm Soru 3

Ahmet Haşim saf şiir anlayışını benimsediği için Türkçülük akımının tesirinde şiirler yazdığını söyleyemeyiz.

Cevap B

Resim 3.146. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 3 Çözüm

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Soru 4

Sanatçı bir şiiri dışında bütün şiirlerini aruzla yazmıştır. Osmanlı'nın şanlı geçmişini, tarihini, kültürünü ve İstanbul sevgisini şiirlerinde sıkça işlemiştir. Şiirlerini genellikle parnasizm akımının etkisinde kaleme almıştır.

Yukarıda özellikleri verilen şair aşağıdakilerden hangisidir?

A

Ali Canip Yöntem

B

Ahmet Haşim

C

Cenap Şahabettin

D

Yahya Kemal Beyatlı

E

Mehmet Akif Ersoy

Çözüm

Resim 3.147. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 4

Anasayfa

Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Çözüm Soru 4

Özellikleri verilen sanatçı Yahya Kemal Beyatlı'dır.

Cevap D

Resim 3.148. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 4 Çözüm

Anasayfa

Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Soru 5

Aşağıdaki şiir kitaplarından hangisi, Ahmet Haşim'in yapıtlarından biri değildir?

A Safahat

B Piyale

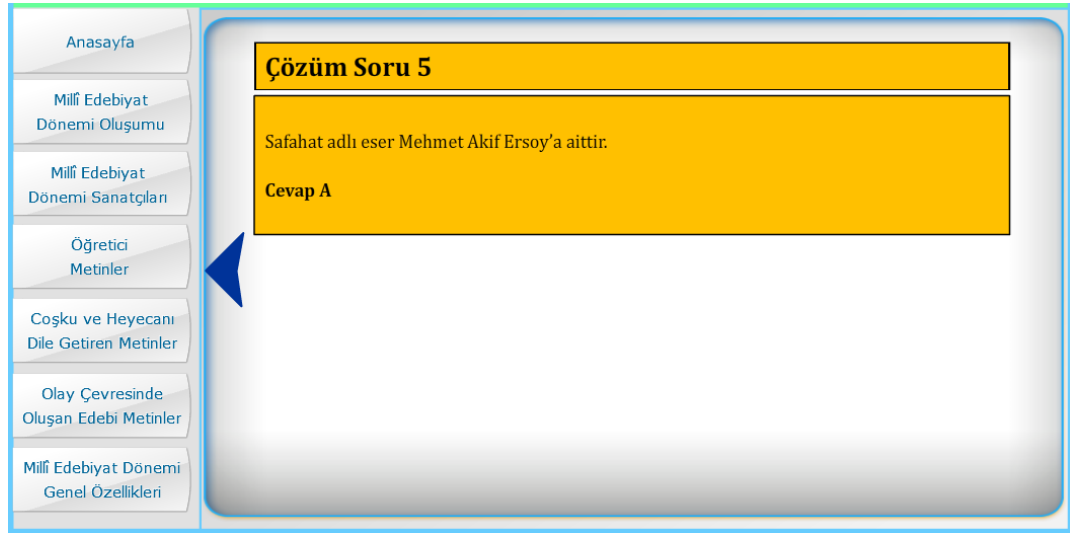
C Bize Göre

D Gurabahane-i Lakkakan

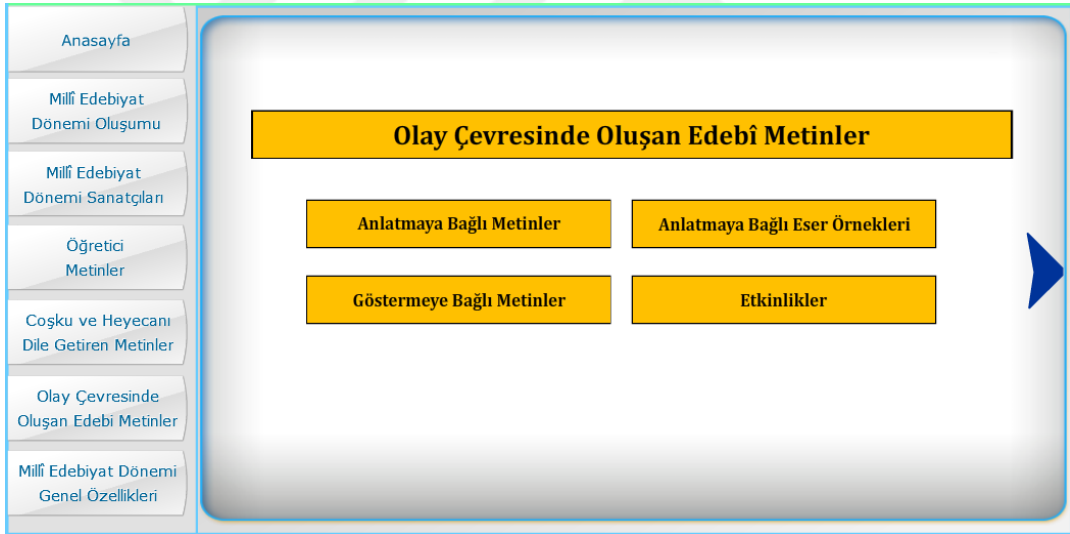
E Göl Saatleri

Çözüm

Resim 3.149. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 5



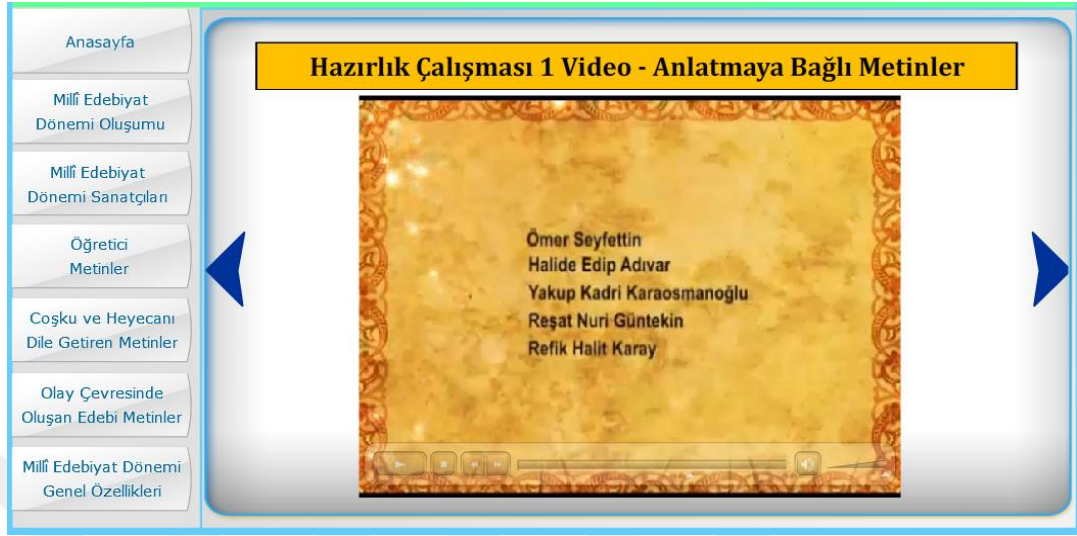
Resim 3.150. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Etkinlik 5 Soru 5 Çözüm



Resim 3.151. Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Türk edebiyatında coşku ve heyecanı dile getiren metinler konusu işlendikten sonra bu dönemin olay çevresinde oluşan edebî metinlerinin anlatımı için “Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler” sekmesinin kullanılması gerekmektedir. Bu sekmeye tıklandığında Resim 3.151’deki gibi olay çevresinde oluşan edebî metinler konusunun yazılımda nasıl ele alındığını gösteren bir tasarım görülecektir. Tasarımda bulunan kutulara (Anlatmaya Bağlı Metinler, Anlatmaya Bağlı Eser Örnekleri, Göstermeye Bağlı Metinler, Etkinlikler) tıklanarak

istenen bölüm açılabilir veya sağ tarafta bulunan mavi ok sayesinde belli bir sıra ile konular işlenebilir



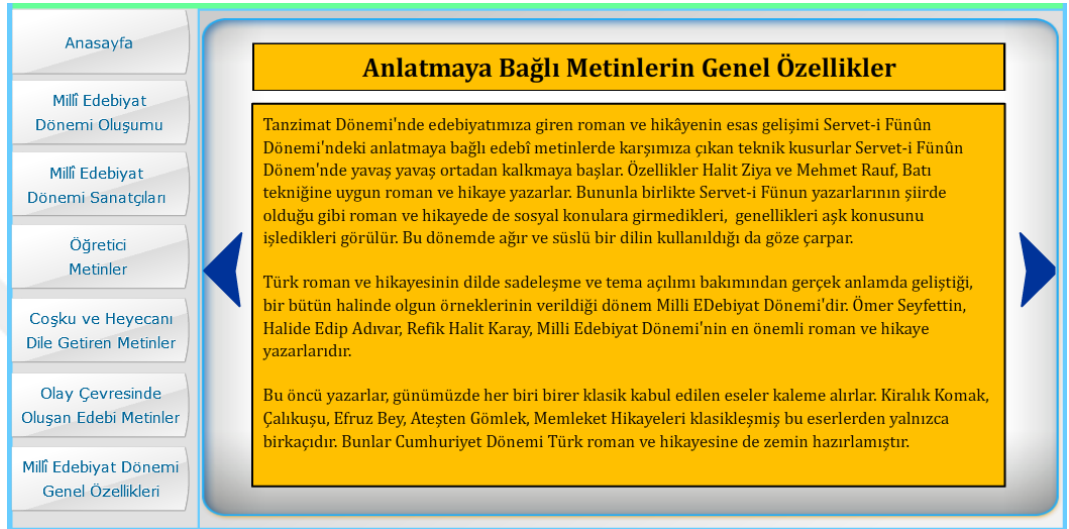
Resim 3.152. Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler Hazırlık Çalışması 1

Dikat çekici bir hazırlık çalışmasının öğrencilerin dikkatini çekeceği ve onları derse karşı güdüleyeceği için olay çevresinde oluşan metinler ile ilgili çoklu ortam materyali olarak video verilmiştir. Bu tasarım ile öğrencilerin bilgiyi hem görsel hem de işitsel olarak anlamlandırmaları ve ikili kodlama ile uzun süreli belleğe göndermeleri hedeflenmiştir.



Resim 3.153. Anlatmaya Bağlı Metinler

Olay çevresinde oluşan edebî metinler anlatmaya bağlı ve göstermeye bağlı metinler olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Anlatmaya bağlı metinlerin hikâye ve roman türlerinden oluştuğunu görsel bir çoklu ortam materyali ile gösterilmesi Resim 3.153'te tasarım olarak verilmiştir. Konu başlığı ile görseller arasında ilgi kurulması düşünmeye sevk edeceği için kalıcı öğrenmelerin bu tasarımla sağlanması amaçlanmıştır.



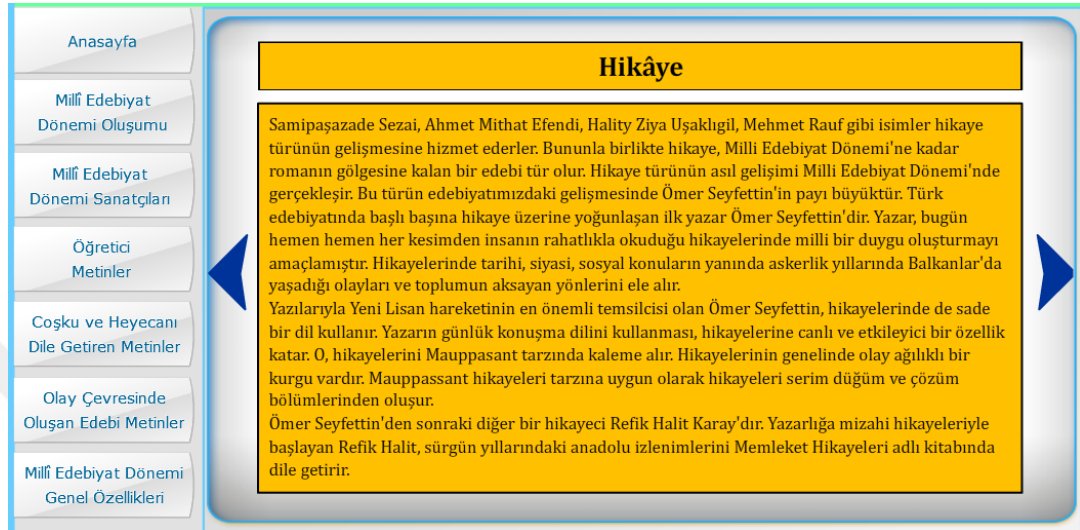
Resim 3.154. Anlatmaya Bağlı Metinlerin Genel Özellikleri

Resim 3.154'te anlatmaya bağlı metinlerin genel özellikleri verilmiş ve bu sayede konuya giriş sağlanmıştır.



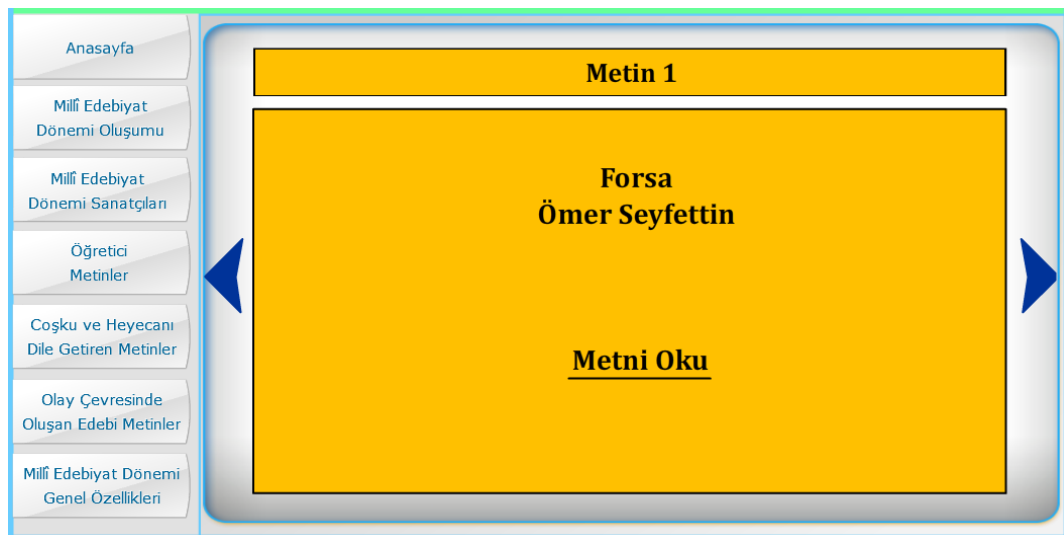
Resim 3.155. Anlatmaya Bağlı Metinlerden Hikâye ile İlgili Video

Resim 3.155'te Millî Edebiyat Dönemi anlatmaya bağlı metinlerden hikâyeyi konu edinen bir çoklu ortam materyali verilmiştir. Tasarımda verilen bu materyal ile öğrencilerin görsel ve işitsel olarak bu dönemin hikâyesi ve hikâyecileri hakkında bilgiler edinmeleri sağlanmıştır.



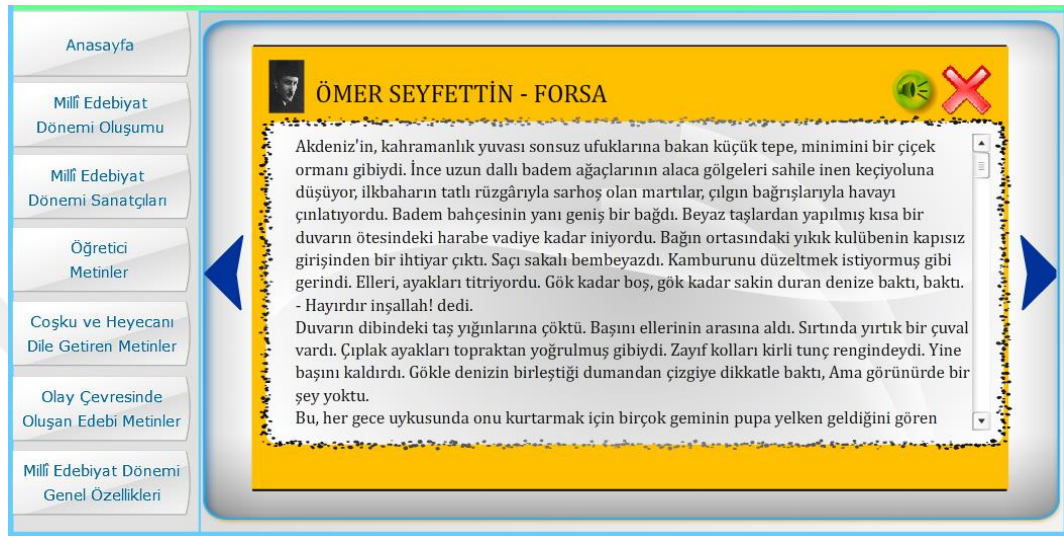
Resim 3.156. Anlatmaya Bağlı Metinlerden Hikâye

Resim 3.156'da Millî Edebiyat Dönemi hikâye hakkında bir metin verilmiştir. Metin vasıtasıyla Resim 3.155'te verilen çoklu ortam materyalinde anlatılan bilgilerin tekrar edilmesi amaçlanmıştır.



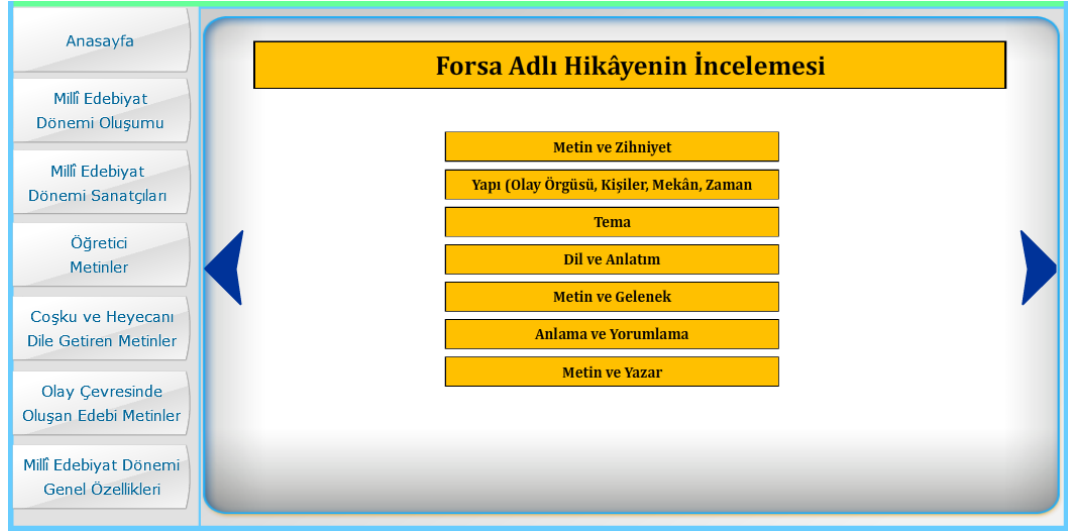
Resim 3.157. Hikâye Örneği Forsa

Resim 3.157’de Millî Edebiyat Dönemi hikâye konusuna örnek olması ve derste incelenmesi için Ömer Seyfettin’in Forsa adlı hikâyesi verilmiştir. Hikâyenin adı ve yazarı verilerek öğreticilik esas alınmıştır. Daha sonra “Metni Oku” ikonu verilerek buraya tıklandığında sözü edilen hikâyenin ayrı bir pencere olarak açılması sağlanmıştır. Hikâyenin görünüm şekli Resim 3.158’de verilmiştir.



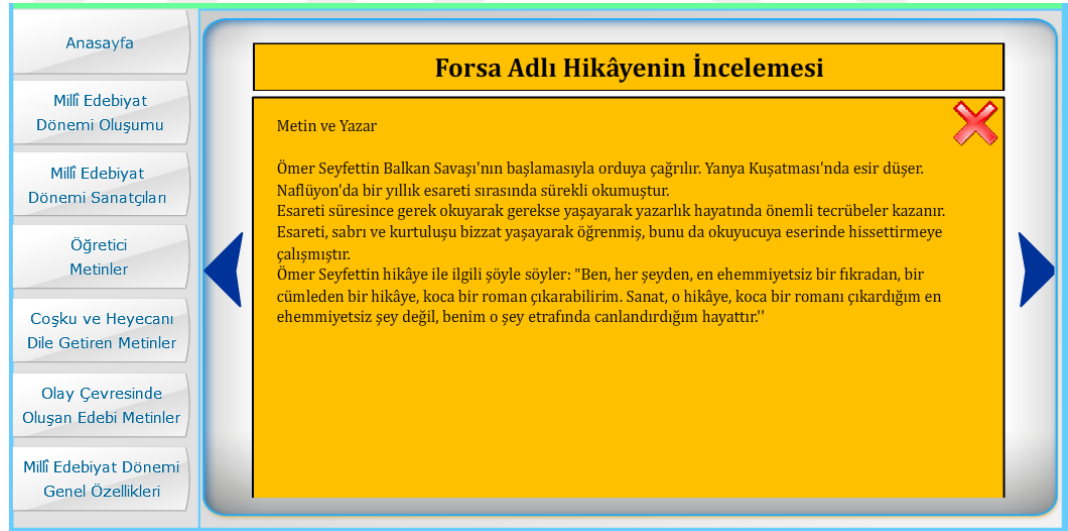
Resim 3.158. Forsa Adlı Hikâyenin Uygulama Örneği

Metin açıldıktan sonra sağ tarafta bulunan kaydırma çubuğu sayesinde metnin aşağı veya yukarı hareket ettirilmesi sağlanabilecek ve sağ üst köşede bulunan ses ikonu sayesinde takip edilen metnin öğrencilere dinlettirilmesi veya ses ikonuna tekrar tıklanarak sesin kapatılması sağlanabilecek bir çoklu ortam tasarımı yapılmıştır. Metin kapatılmak istendiğinde ise sağ üst köşede bulunan çarpı işaretine tıklanarak metnin kapatılması sağlanacaktır.

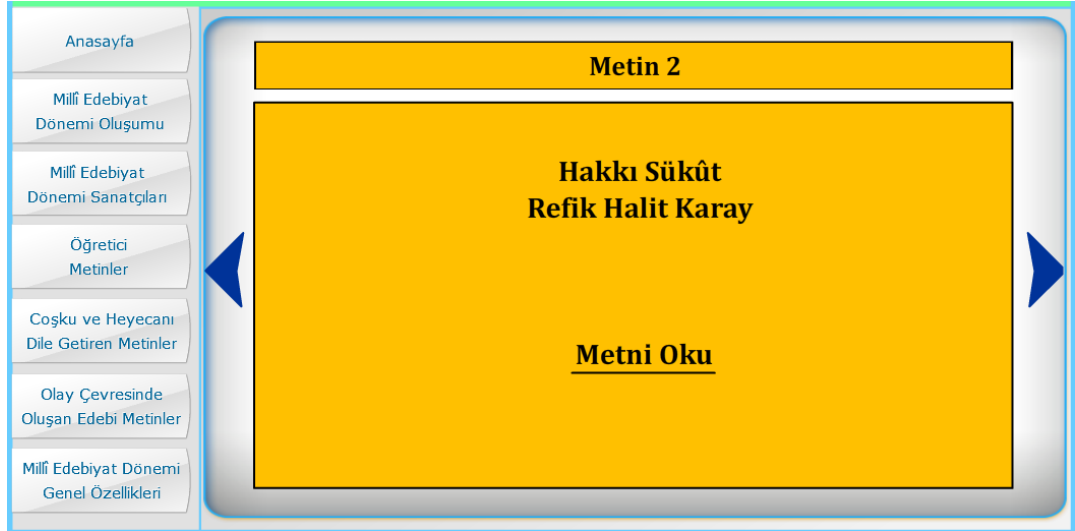


Resim 3.159. Forsa Adlı Hikâyenin İncelenmesi

Resim 3.159’da verilen tasarım Forsa adlı hikâyenin incelenmesine yönelik hazırlanmıştır. Burada yer alan kutucuklara veya yazıların üzerine tıklanarak ilgili kısım hakkında inceleme yapılması sağlanmaktadır. Örneğin “Metin ve Yazar” tıklandığında Resim 3.160’daki pencere açılacak ve inceleme bu şekilde yapılacaktır.

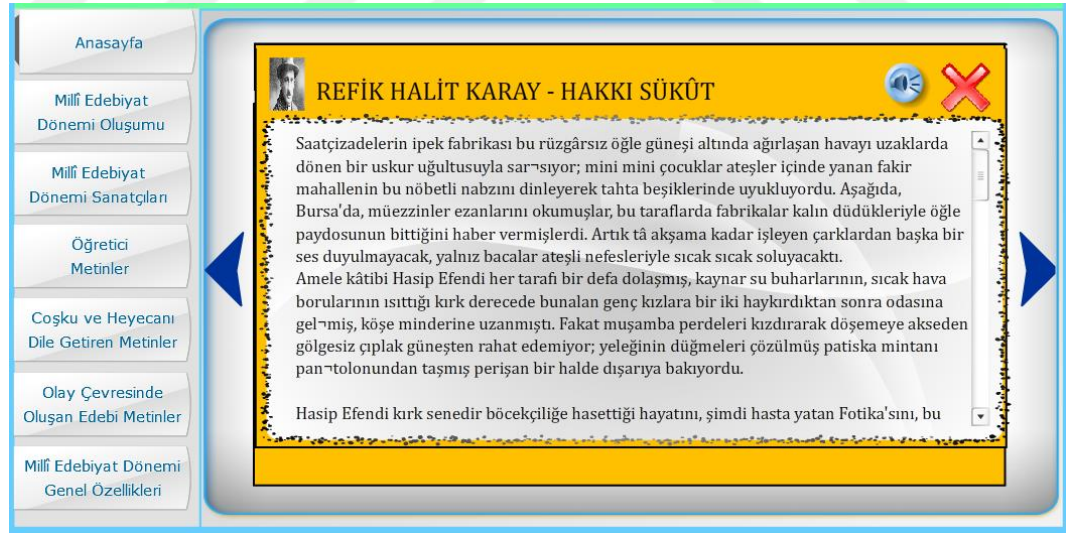


Resim 3.160. Forsa Adlı Hikâyenin İncelenmesi Uygulama

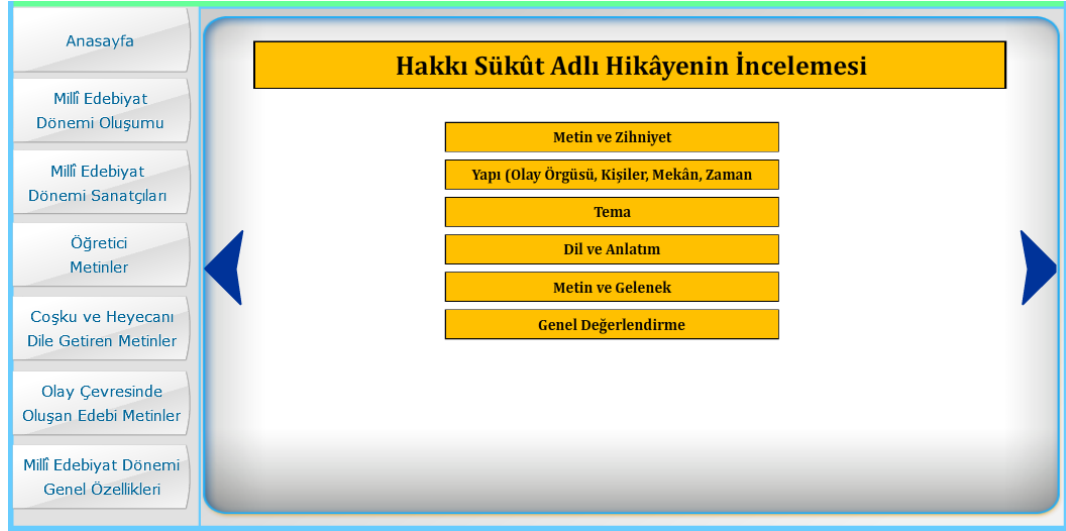


Resim 3.161. Hikâye Örneği Hakkı Sükut

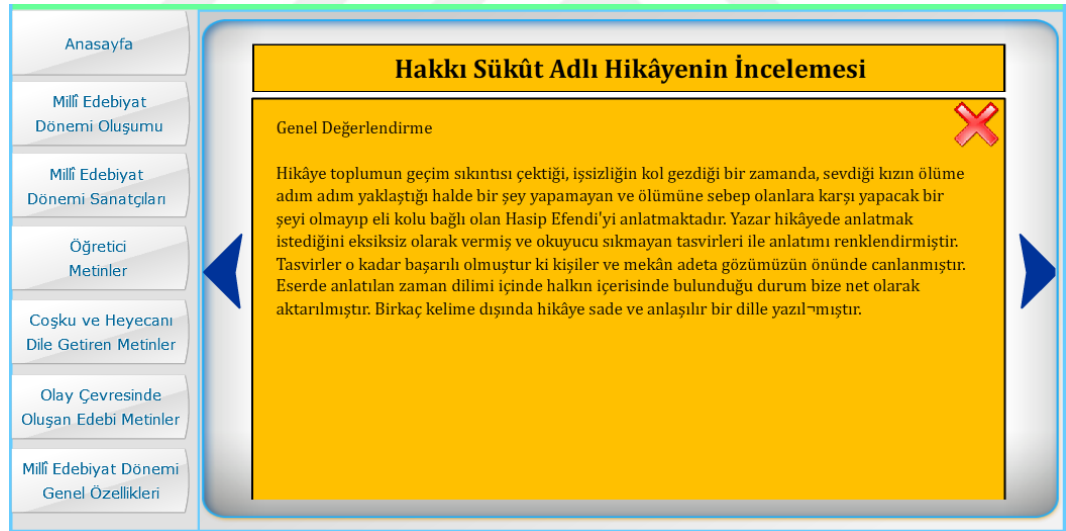
Resim 3.161’de Millî Edebiyat Dönemi Hikâye konusuna ikinci bir örnek olarak Hakkı Sükut adlı hikâye verilmiştir. Resim 3.157’deki tasarımda verilen Forsa adlı hikâye gibi bu hikâye de çoklu ortama uygun olarak tasarlanmış ve Resim 3.162, 3.163 ve 3.164’te de incelemeleri verilmiştir.



Resim 3.162. Hakkı Sükut Adlı Hikâyenin Uygulama Örneği



Resim 3.163. Hakkı Sükut Adlı Hikâyenin İncelenmesi

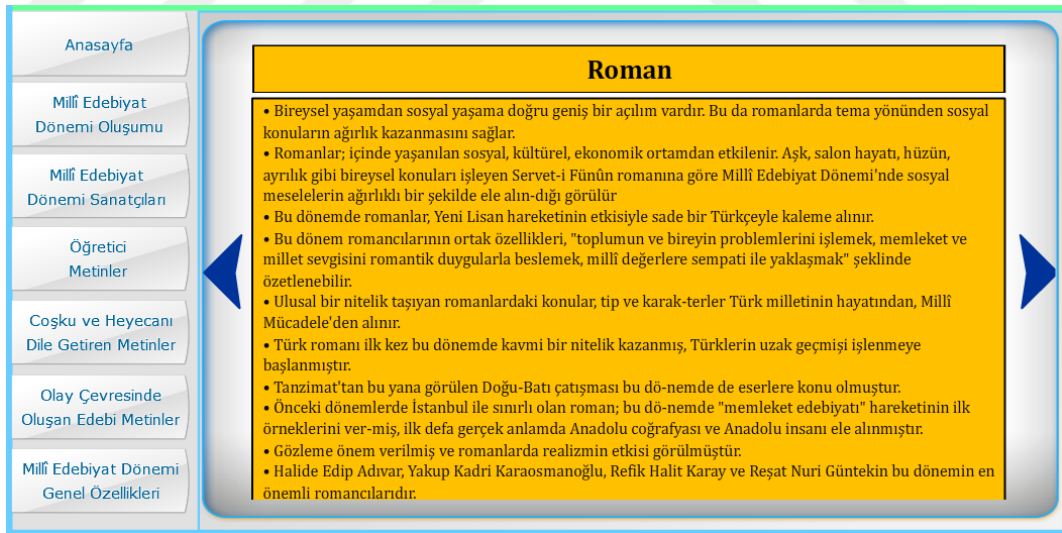


Resim 3.164. Hakkı Sükut Adlı Hikâyenin İncelenmesi Uygulama



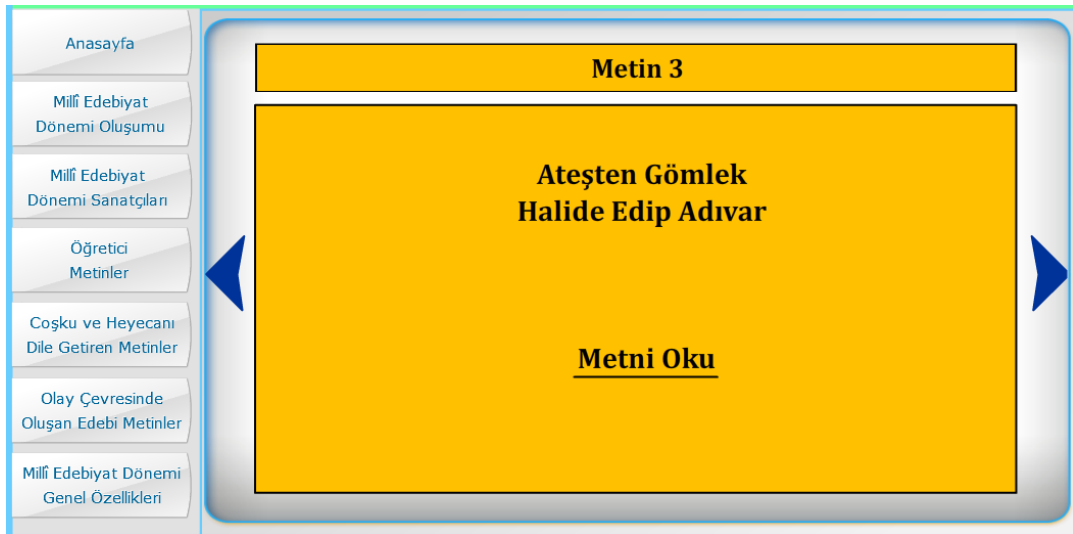
Resim 3.165. Millî Edebiyat Dönemi'nde Roman

Resim 3.165'te Millî Edebiyat Dönemi anlatmaya bağlı metinlerden romanı konu edinen bir çoklu ortam materyali verilmiştir. Tasarımda verilen bu materyal ile öğrencilerin görsel ve işitsel olarak bu dönemin romanı ve romancıları hakkında bilgiler edinmeleri sağlanmıştır.



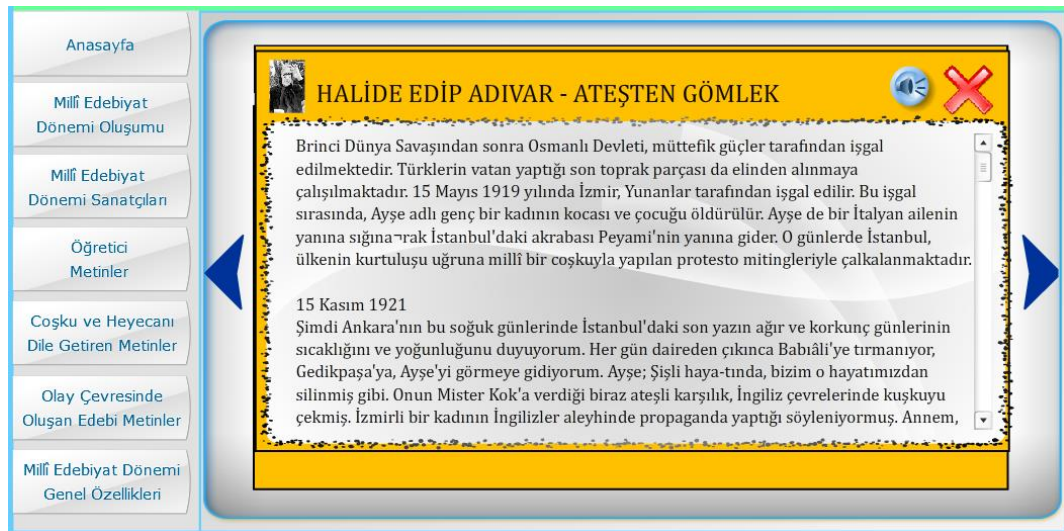
Resim 3.166. Anlatmaya Bağlı Metinlerden Roman

Resim 3.166'da Millî Edebiyat Dönemi roman hakkında bir metin verilmiştir. Metin vasıtasıyla Resim 3.165'te verilen çoklu ortam materyalinde anlatılan bilgilerin tekrar edilmesi amaçlanmıştır.



Resim 3.167. Roman Örneği Ateşten Gömlek

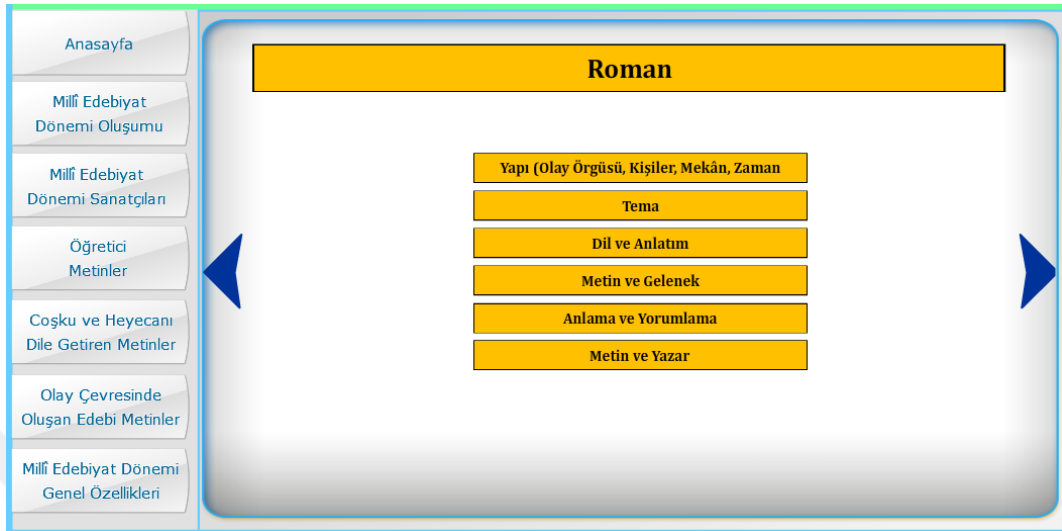
Resim 3.167’de Millî Edebiyat Dönemi roman konusuna örnek olması ve derste incelenmesi için Halide Edip Adivar’ın Ateşten Gömlek adlı romanından bir kesit verilmiştir. Romanın adı ve yazarı verilerek öğreticilik esas alınmıştır. Daha sonra “Metni Oku” ikonu verilerek buraya tıklandığında sözü edilen romanın ayrı bir pencere olarak açılması sağlanmıştır. Romanın ilgili bölümünün görünüm şekli Resim 3.168’de verilmiştir.



Resim 3.168. Ateşten Gömlek Adlı Romanın Uygulama Örneği

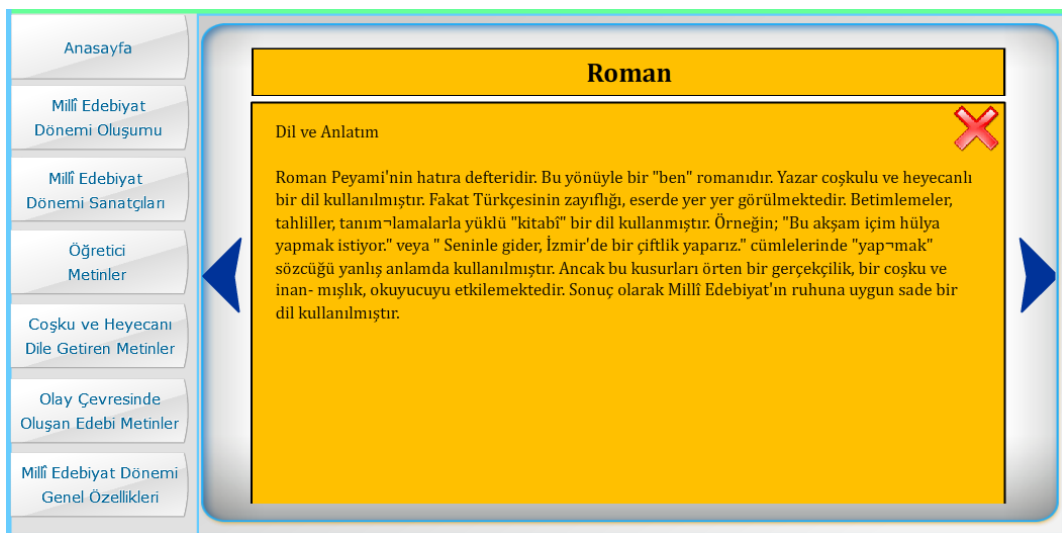
Daha önce verilen metin tasarımlarında olduğu gibi Resim 3.168’de de metin açıldıktan sonra sağ tarafta bulunan kaydırma çubuğu sayesinde metnin aşağı veya yukarı hareket ettirilmesi sağlanabilecek ve sağ üst köşede bulunan ses ikonu sayesinde

takip edilen metnin öğrencilere dinlettirilmesi veya ses ikonuna tekrar tıklanarak sesin kapatılması sağlanabilecek bir çoklu ortam tasarımı yapılmıştır.



Resim 3.169. Ateşten Gömlek Adlı Romanın İncelenmesi

Resim 3.169’da verilen tasarım Ateşten Gömlek adlı romanın incelenmesine yönelik hazırlanmıştır. Burada yer alan kutucuklara veya yazıların üzerine tıklanarak ilgili kısım hakkında inceleme yapılması sağlanmaktadır. Örneğin “Dil ve Anlatım” tıklandığında Resim 3.170’teki pencere açılacak ve inceleme bu şekilde yapılacaktır.

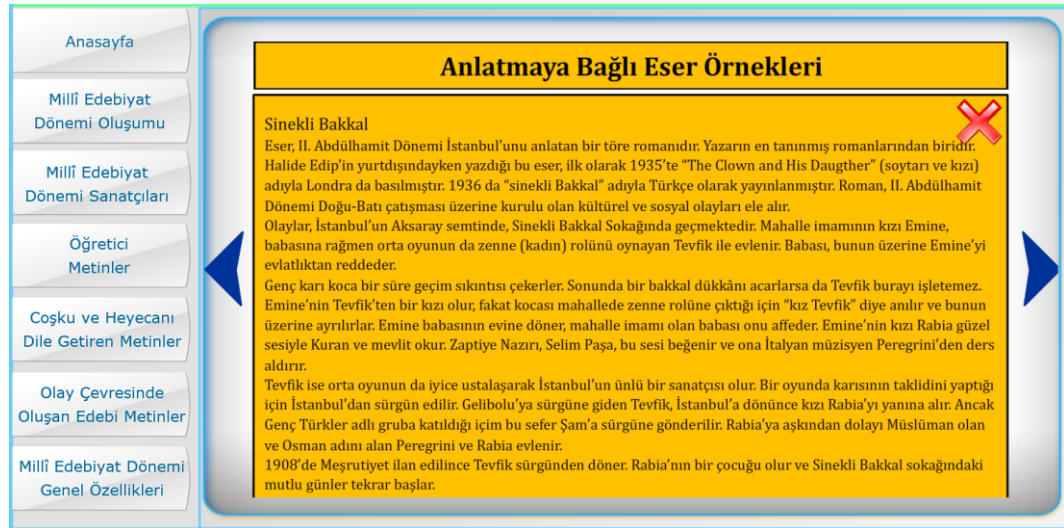


Resim 3.170. Ateşten Gömlek Adlı Romanın İncelenmesi Uygulama



Resim 3.171. Anlatmaya Bağlı Eser Örnekleri 1

Resim 3.171, 3.173 ve 3.174'te verilen anlatmaya bağlı eser örnekleri dönemin önemli yazarlarına ait romanlardan oluşmaktadır. Bu romanların görsel bir tasarım olarak verilmesi ve üzerlerinde isimlerin yazması, bilginin anlamlı hâle getirilmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca ders sürecinde hakkında bilgi verilmek istenen romanın üzerine tıklanarak Resim 3.172'deki gibi örnek olarak verilen yeni pencere ile materyal derste rahatlıkla kullanılabilir.



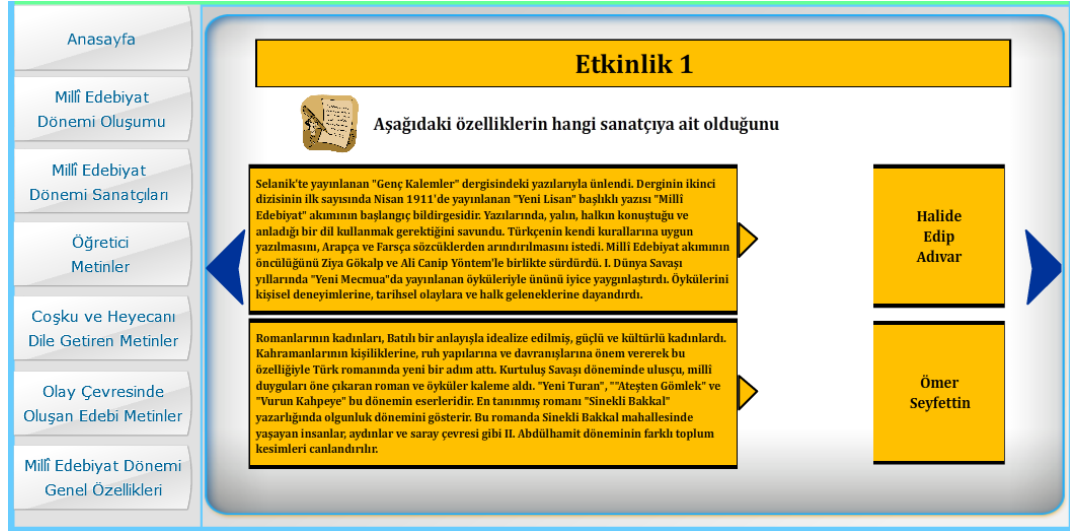
Resim 3.172. Anlatmaya Bağlı Eser Örnekleri Uygulama Örneği



Resim 3.173. Anlatmaya Bağlı Eser Örnekleri 2

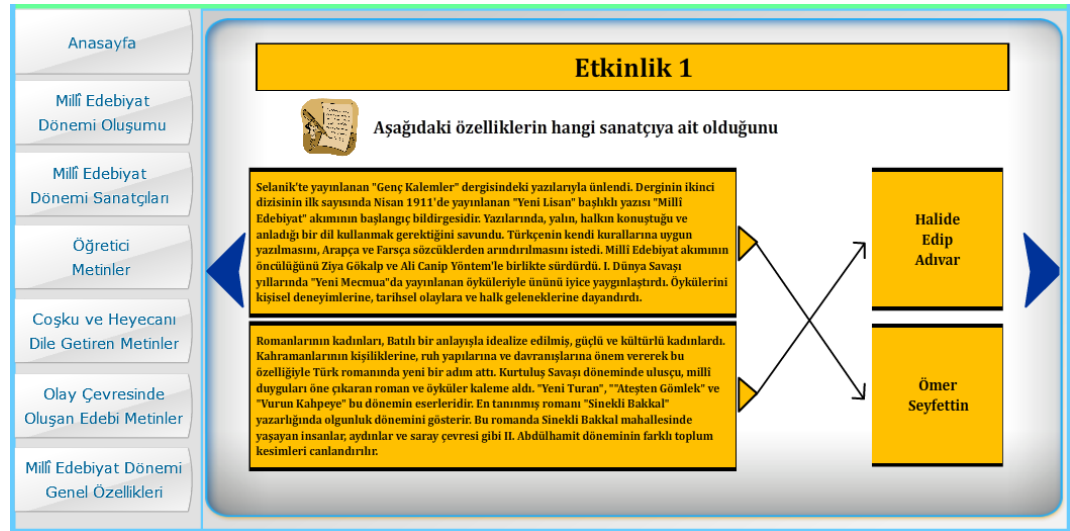


Resim 3.174. Anlatmaya Bağlı Eser Örnekleri 3



Resim 3.175. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 1

Resim 3.175'te verilen birinci etkinlikte eşleştirme sorularına yer verilmiştir. Doğru yapılan eşleştirmeler ile yanlış yapılan eşleştirmelerin verdiği dönütler daha önce aynı türdeki tasarımlarda anlatılmıştır. Resim 3.176'te Etkinlik 1'in uygulaması verilmiştir. Resim 3.177 ve 3.178'de yer alan ikinci ve üçüncü etkinlikler de eşleştirme şeklinde tasarlanmıştır.



Resim 3.176. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 1 Uygulama

Anasayfa	Etkinlik 2  Aşağıdaki özelliklerin hangi sanatçıya ait olduğunu Yazarlığa mizah öyküleriyle başladı. 1919'dan başlayarak Türk öykücülüğüne yeni bir sayfa açtı. Sürgün olarak gittiği Anadolu'dan çeşitli kesimlerden insanları canlandırdığı "Memleket Hikâyeleri" 1919'da yayımlandı. Bu kitapla, o güne kadar konuları İstanbul'la sınırlı olan öykücülüğü Anadolu'ya taşıdı. Bu yönüyle sonradan serpilip gelişen köy edebiyatının öncüleri arasına girdi. 1920'lerden sonra daha arı ve anlaşılır bir dil kullandı. Romancılığında iki ayrı çizgi etkindir. Yurt dışına kaçmadan önce yazdığı "İstanbul'un İç Yüzü" en yetkin romanı sayılır. Yazar, eserlerinde Türk toplumunun Tanzimat'tan Atatürk Türkiye'si dönemine kadar olan yaşantısını anlatan hikâye, makale ve romanlar yazmıştır. Anlatımda kendine özgüdür. Yapıtlarında genellikle toplumun sorunları üzerine eğilir. Anadolu'cu, Atatürkçü, Devletçi ve Laik bir dünya görüşü vardır. Romanlarında genellikle iç dünyaları zengin, kötümser, törelere bağlı karakterler vardır. Refik Halit Karay Yakup Kadri Karaosmanoğlu
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	
Öğretici Metinler	
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	

Resim 3.177. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 2

Anasayfa	Etkinlik 3  Aşağıda verilen tanımları ve kavramları eşleştiriniz. Yeni hayatına Birinci Dünya Savaşı sonlarında başlayan yazar, Çalıkuşu'nun Vakıf gazetesinde tefrikiyasıyla geniş bir ün kazandı. Hemen bütün romanlarında dekor olarak taşra kasaba ve şehirleri; çevre, tip, çeşitli problem ve görüşleriyle Anadolu atmosferi görülür. Romanlarında sosyal ve duygusal konuları işleyen yazar, küçük hikâyelerinde bunların yanına mizahı da ekledi. Yaşamı boyunca Türkçe, Fransızca şiir, anı, öykü kitapları yayımladı. Tek romanı "Küçük Paşa" yazınımda önemli bir yer edindi. Konusu Orta Anadolu'da bir köyde geçen bu roman, Nabizade Nazım'ın Karabibik romanından sonra köyü ve köylüyü yazınımda sokan ikinci romandır. Servet-i Fânî'nin edebiyatında hikâyeler kaleme alan yazar, anılarını da kitaplaştırmıştır. Genç Kalemler dergisinin kurucuları arasındadır. Edebiyatı şiirler başladı, Ömer Seyfettin ve Ziya Gökalp'le birlikte Yeni Lisan hareketinin ve Millî Edebiyatın üç önemli teorisinden biridir. Önce Fecr-i Âtî'de yer almış, sonra Millî Edebiyat topluluğunda yer almıştır. Aruzdan heceye geçmiş, sade dille şiirler yazmıştır. Makaleleri ve edebiyat tarihçiliğiyle tanınır. Alay, Çocuk Babası, Genç Kalemler dergilerinde yazdı. Millî Edebiyat akımı yazarlarındandır. Sade Türkçeyi savunmuştur. Birçok eseri sinemaya uyarlanmıştır. Eserlerinde genellikle romantik bir hava sezilir. İstanbul'da gazetecilik yapmıştır. Türk Kalbi, Kurbağacı, Dikmen Yıldızı, Çapkın Kız eserlerinden bazılarıdır. Aka Gündüz Ebubekir Hazım Tepeyran Reşat Nuri Güntekin Ali Canip Yöntem
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	
Öğretici Metinler	
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	

Resim 3.178. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 3

Anasayfa		Etkinlik 4																			
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Aşağıda anlatmaya bağlı metinlerin özellikleri verilmiştir. Bu özelliklerin hangi dönemle ilgili olduğunu işaretleyiniz. Gerekli gördüğünüz hallerde birden fazla dönem seçebilirsiniz. <table border="1"> <thead> <tr> <th>Millî Edebiyat</th> <th>Servet-i Fünûn</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>☐</td><td>☐</td></tr> <tr><td>☐</td><td>☐</td></tr> <tr><td>☐</td><td>☐</td></tr> <tr><td>☐</td><td>☐</td></tr> <tr><td>☐</td><td>☐</td></tr> <tr><td>☐</td><td>☐</td></tr> <tr><td>☐</td><td>☐</td></tr> <tr><td>☐</td><td>☐</td></tr> <tr><td>☐</td><td>☐</td></tr> </tbody> </table>	Millî Edebiyat	Servet-i Fünûn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Millî Edebiyat		Servet-i Fünûn																			
☐		☐																			
☐		☐																			
☐		☐																			
☐		☐																			
☐		☐																			
☐		☐																			
☐		☐																			
☐		☐																			
☐	☐																				
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları																					
Öğretici Metinler																					
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler																					
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler																					
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri																					
Romanlar realist ve natüralist bir tutumla yazılmıştır.																					
Eserlerde aşk, salon hayatı gibi bireysel konuları ele alınmıştır.																					
Eserlerin konusu Anadolu insanının sosyal yaşamından alınmıştır.																					
Sanatı ve ağır bir dil dikkat çeker.																					
Toplum sanat anlayışı benimsenir.																					
Türkçülük, Milli Mücadele, yanlış Batılılaşma, çağdaşlaşma, yoksulluk, cehalet, gerilik gibi temalar öne çıkar.																					
Olaylar İstanbul'da konak, yalı gibi mekanlarda geçer.																					
Dilde sanat kaygısı ağır basar.																					
Kısa hikaye türü ilk kez kullanılmış; bağımsız bir tür niteliği kazanmıştır.																					

Resim 3.179. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 4

Resim 3.179'da verilen dördüncü etkinlikte verilen soru yönergesine göre bilgilerin ilgili olduğu dönemin bulunması istenmiştir. Seçilecek dönem ve tasarımın verdiği dönüt aşağıda Resim 3.180'de verilmiştir.

Anasayfa		Etkinlik 4																			
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Aşağıda anlatmaya bağlı metinlerin özellikleri verilmiştir. Bu özelliklerin hangi dönemle ilgili olduğunu işaretleyiniz. Gerekli gördüğünüz hallerde birden fazla dönem seçebilirsiniz. <table border="1"> <thead> <tr> <th>Millî Edebiyat</th> <th>Servet-i Fünûn</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>☒</td><td>☒</td></tr> <tr><td>☒</td><td>☒</td></tr> <tr><td>☒</td><td>☒</td></tr> <tr><td>☒</td><td>☒</td></tr> <tr><td>☒</td><td>☒</td></tr> <tr><td>☒</td><td>☒</td></tr> <tr><td>☒</td><td>☒</td></tr> <tr><td>☒</td><td>☒</td></tr> <tr><td>☒</td><td>☒</td></tr> </tbody> </table>	Millî Edebiyat	Servet-i Fünûn	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒
Millî Edebiyat		Servet-i Fünûn																			
☒		☒																			
☒		☒																			
☒		☒																			
☒		☒																			
☒		☒																			
☒		☒																			
☒		☒																			
☒		☒																			
☒	☒																				
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları																					
Öğretici Metinler																					
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler																					
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler																					
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri																					
Romanlar realist ve natüralist bir tutumla yazılmıştır.																					
Eserlerde aşk, salon hayatı gibi bireysel konuları ele alınmıştır.																					
Eserlerin konusu Anadolu insanının sosyal yaşamından alınmıştır.																					
Sanatı ve ağır bir dil dikkat çeker.																					
Toplum sanat anlayışı benimsenir.																					
Türkçülük, Milli Mücadele, yanlış Batılılaşma, çağdaşlaşma, yoksulluk, cehalet, gerilik gibi temalar öne çıkar.																					
Olaylar İstanbul'da konak, yalı gibi mekanlarda geçer.																					
Dilde sanat kaygısı ağır basar.																					
Kısa hikaye türü ilk kez kullanılmış; bağımsız bir tür niteliği kazanmıştır.																					

Resim 3.180. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 4 Uygulama

Tasarım, doğru seçim yapıldığında yeşil onay işareti, yanlış seçim yapıldığında ise kırmızı çarpı işareti şeklinde dönüt vermektedir. Aynı özellikler Resim 3.181'de verilen Etkinlik 5'te de görülmektedir.

Anasayfa		Etkinlik 5	
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Aşağıda anlatmaya bağlı metinlerin özellikleri verilmiştir. Bu özelliklerin hangi dönemle ilgili olduğunu işaretleyiniz.	Millî Edebiyat	Servet-i Fünûn
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları		☐	☐
Öğretici Metinler		☐	☐
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler		☐	☐
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler		☐	☐
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐

Resim 3.181. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 5

Anasayfa		Etkinlik 5	
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Aşağıda anlatmaya bağlı metinlerin özellikleri verilmiştir. Bu özelliklerin hangi dönemle ilgili olduğunu işaretleyiniz.	Millî Edebiyat	Servet-i Fünûn
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları		☒	☒
Öğretici Metinler		☒	☒
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler		☒	☒
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler		☒	☒
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri		☒	☒
		☒	☒
		☒	☒
		☒	☒
		☒	☒

Resim 3.182. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 5 Uygulama

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Etkinlik 6


Aşağıdaki bilgilerin hangi romanlarla ilgili olduğunu belirleyerek işaretleyiniz.

Romanda, iyi bir eğitim görmüş ve bir aşk nedeniyle hüsrana yaşamış İstanbullu genç öğretmen kadın Feride'nin tanıklığıyla Anadolu'nun Kurtuluş Savaşı'ndaki hali yansıtılır. Farklı yaşam biçimleri, farklı anlayışlar, farklı gelenek ve görenekler, toplumsal çatışmalar Feride'nin gündelik yaşamı ve duygularıyla iç içe verilir.

Edebiyatımızda Kurtuluş Savaşı'nın anlatıldığı ilk romandır. Olaylar İzmir'in işgalinde Yunanlıların, oğlunu ve eşini öldürmeleri üzerine önce İstanbul'a gelen ve sahip olduğu Türklük yurru ve mücadele azmiyle İstanbullu gençlerin bilinçlenmesini sağlayan Ayşe'nin etrafında gelişir.

Köylü-aydın çatışmasının anlatıldığı roman I. Dünya Savaşı yıllarından başlayarak Sakarya Meydan Muharebesi'ne kadar olan zamanı kapsar. İç Anadolu Bölgesi'nde Porsuk Çayı civarında bulunan bir köyde yaşamır. Ahmet Celal bir İstanbul çocuğudur ama Anadolu'nun bambaşka bir gerçeğini anlatır; alabildiğince fakirlik ve bunun verdiği daha büyük bir ruhsuzluk.

Romanda, dar geliri bir memur ailesinin, değişen sosyo-ekonomik şartlar içerisinde ahlaki yönden çöküşünü, parçalanıp dağılmasını anlatır. Eski gelenek ve ahlaki anlayışına bağlı, inancı, namuslu ve dürüst bir insan olan Ali Rıza Bey ile Batılı tarzındaki moda, giyim kuşam, eğlence, müzik ve dans düşkünlüğü, ahlaki yönden zayıf, saygısız çocukları arasında yaşanan kuşak çatışması gözler önüne serilir.

A. Yaprak Dökümü

B. Yaban

C. Çalıkuşu

D. Ateşten Gömlek

Resim 3.183. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 6

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Etkinlik 6


Aşağıdaki bilgilerin hangi romanlarla ilgili olduğunu belirleyerek işaretleyiniz.

Romanda, iyi bir eğitim görmüş ve bir aşk nedeniyle hüsrana yaşamış İstanbullu genç öğretmen kadın Feride'nin tanıklığıyla Anadolu'nun Kurtuluş Savaşı'ndaki hali yansıtılır. Farklı yaşam biçimleri, farklı anlayışlar, farklı gelenek ve görenekler, toplumsal çatışmalar Feride'nin gündelik yaşamı ve duygularıyla iç içe verilir.

Edebiyatımızda Kurtuluş Savaşı'nın anlatıldığı ilk romandır. Olaylar İzmir'in işgalinde Yunanlıların, oğlunu ve eşini öldürmeleri üzerine önce İstanbul'a gelen ve sahip olduğu Türklük yurru ve mücadele azmiyle İstanbullu gençlerin bilinçlenmesini sağlayan Ayşe'nin etrafında gelişir.

Köylü-aydın çatışmasının anlatıldığı roman I. Dünya Savaşı yıllarından başlayarak Sakarya Meydan Muharebesi'ne kadar olan zamanı kapsar. İç Anadolu Bölgesi'nde Porsuk Çayı civarında bulunan bir köyde yaşamır. Ahmet Celal bir İstanbul çocuğudur ama Anadolu'nun bambaşka bir gerçeğini anlatır; alabildiğince fakirlik ve bunun verdiği daha büyük bir ruhsuzluk.

Romanda, dar geliri bir memur ailesinin, değişen sosyo-ekonomik şartlar içerisinde ahlaki yönden çöküşünü, parçalanıp dağılmasını anlatır. Eski gelenek ve ahlaki anlayışına bağlı, inancı, namuslu ve dürüst bir insan olan Ali Rıza Bey ile Batılı tarzındaki moda, giyim kuşam, eğlence, müzik ve dans düşkünlüğü, ahlaki yönden zayıf, saygısız çocukları arasında yaşanan kuşak çatışması gözler önüne serilir.

A. Yaprak Dökümü

B. Yaban

C. Çalıkuşu

D. Ateşten Gömlek

Resim 3.184. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 6 Uygulama

Anasayfa

Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Etkinlik 7



Millî Edebiyat Dönemi'yle ilgili aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun sözcüklerle tamamlayınız.

Maupassant

Ulusal kaynaklara dönüş

Memleket edebiyatı

Realizm ve natüralizm

Sade Dil

a) Bu devir hikâye ve romanlarının en önemli özelliği _____ ile yazılmış olmalarıdır.

b) Siyaset alanındaki "halka doğru" hareketi, edebiyatta _____ düşüncesinin doğmasına yol açmıştır.

c) Bu dönem sanatçıları, hikâyelerini _____ tekniğine göre yazmış, olay unsuru hikâyenin merkezine koymuşlardır.

d) Millî Edebiyat öykü ve romanı, _____ akımının etkisiyle kaleme alınmıştır.

e) Yurdun her köşesinde yaşanmış olayları ve kişileri ele alıp işlenmiş ve böylece " _____ " çizgini açmışlardır.

Resim 3.185. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 7

Anasayfa

Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Etkinlik 7



Millî Edebiyat Dönemi'yle ilgili aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun sözcüklerle tamamlayınız.

Maupassant

Ulusal kaynaklara dönüş

Memleket edebiyatı

Realizm ve natüralizm

Sade Dil

a) Bu devir hikâye ve romanlarının en önemli özelliği _____ ile yazılmış olmalarıdır.

b) Siyaset alanındaki "halka doğru" hareketi, edebiyatta _____ düşüncesinin doğmasına yol açmıştır.

c) Bu dönem sanatçıları, hikâyelerini _____ tekniğine göre yazmış, olay unsuru hikâyenin merkezine koymuşlardır.

d) Millî Edebiyat öykü ve romanı, _____ akımının etkisiyle kaleme alınmıştır.

e) Yurdun her köşesinde yaşanmış olayları ve kişileri ele alıp işlenmiş ve böylece " _____ " çizgini açmışlardır.

Resim 3.186. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 7 Uygulama

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Etkinlik 8


Millî Edebiyat Dönemi'yle ilgili aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun sözcüklerle tamamlayınız.

Uygun ve kısa
Konuşma dili
Ateşten gömlek
Vatan sevgisini
Türkçülük

f) Romanlarda düşünce akımının etkileri görülmüştür.

g) Millî dil anlayışını benimseyerek, edebi eserlere aktarmışlardır.

h) Cümleler Türk dil yapısına cümlelerdir.

ı) Ömer Seyfettin "Forsa" hikâyesinde metin aracılığıyla vermiştir.

j) Kurtuluş Savaşı'nı anlatan ilk romandır.

Resim 3.187. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 8

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Etkinlik 8


Millî Edebiyat Dönemi'yle ilgili aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun sözcüklerle tamamlayınız.

Uygun ve kısa
Konuşma dili
Ateşten gömlek
Vatan sevgisini
Türkçülük

f) Romanlarda Türkçülük düşünce akımının etkileri görülmüştür.

g) Millî dil anlayışını benimseyerek, Konuşma dili edebi eserlere aktarmışlardır.

h) Cümleler Türk dil yapısına Uygun ve kısa cümlelerdir.

ı) Ömer Seyfettin "Forsa" hikâyesinde Vatan sevgisini metin aracılığıyla vermiştir.

j) Ateşten gömlek Kurtuluş Savaşı'nı anlatan ilk romandır.

Resim 3.188. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 8 Uygulama

Anasayfa		Etkinlik 9													
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Aşağıdaki bilgileri doğru ya da yanlış olarak işaretleyiniz. <table border="1"> <thead> <tr> <th>Doğru</th> <th>Yanlış</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>☐</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>☐</td> </tr> </tbody> </table>	Doğru	Yanlış	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Doğru	Yanlış
Doğru		Yanlış													
☐		☐													
☐		☐													
☐		☐													
☐	☐														
☐	☐														
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	1) Daha önceki devirlerde görülen İslamcılık, Osmanlıcılık, Batıcılık akımlarına, 1911'den sonra ortaya çıkan Türkçülük akımının da katılmasıyla, Meşrutiyet Devri'nde Osmanlı toplumunda dört siyaset akımı yer almıştır.	☐	☐												
Öğretici Metinler	2) Türkçülük, çeşitli uluslardan (Türk, Arap, Arnavut, Ermeni, Yunan, Sırp, Bulgar, vb.) birleşik Osmanlı Devleti'nde bir Osmanlı ulusçuluğu kurma ülküsü idi.	☐	☐												
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	3) Müslüman uluslar arasında da uyanan bağımsızlık istekleri, Osmanlıcılık ülküsünden başka İslamcılık ülküsünün de yıkımına yol açmıştır.	☐	☐												
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	4) Millî Edebiyat akımının hikâye ve roman alanındaki en önemli özelliklerinden biri de, memleket edebiyatı çılgırının başarılı ilk örneklerinin verilmiş olmasıdır.	☐	☐												
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	5) Memleketin ve köyün acı gerçeğine arada bir değinme eğilimi gösteren Refik Halit Karay uzun yıllar eserlerini hükümet baskısı nedeni ile yayımlayamamıştır.	☐	☐												

Resim 3.189. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 9

Anasayfa		Etkinlik 9													
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Aşağıdaki bilgileri doğru ya da yanlış olarak işaretleyiniz. <table border="1"> <thead> <tr> <th>Doğru</th> <th>Yanlış</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>☒ ✓</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>☒ ✗</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>☒ ✓</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>☒ ✗</td> </tr> <tr> <td>☒ ✓</td> <td>☐</td> </tr> </tbody> </table>	Doğru	Yanlış	☒ ✓	☐	☒ ✗	☐	☒ ✓	☐	☐	☒ ✗	☒ ✓	☐	Doğru	Yanlış
Doğru		Yanlış													
☒ ✓		☐													
☒ ✗		☐													
☒ ✓		☐													
☐	☒ ✗														
☒ ✓	☐														
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	1) Daha önceki devirlerde görülen İslamcılık, Osmanlıcılık, Batıcılık akımlarına, 1911'den sonra ortaya çıkan Türkçülük akımının da katılmasıyla, Meşrutiyet Devri'nde Osmanlı toplumunda dört siyaset akımı yer almıştır.	☒ ✓	☐												
Öğretici Metinler	2) Türkçülük, çeşitli uluslardan (Türk, Arap, Arnavut, Ermeni, Yunan, Sırp, Bulgar, vb.) birleşik Osmanlı Devleti'nde bir Osmanlı ulusçuluğu kurma ülküsü idi.	☒ ✗	☐												
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	3) Müslüman uluslar arasında da uyanan bağımsızlık istekleri, Osmanlıcılık ülküsünden başka İslamcılık ülküsünün de yıkımına yol açmıştır.	☒ ✓	☐												
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	4) Millî Edebiyat akımının hikâye ve roman alanındaki en önemli özelliklerinden biri de, memleket edebiyatı çılgırının başarılı ilk örneklerinin verilmiş olmasıdır.	☐	☒ ✗												
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	5) Memleketin ve köyün acı gerçeğine arada bir değinme eğilimi gösteren Refik Halit Karay uzun yıllar eserlerini hükümet baskısı nedeni ile yayımlayamamıştır.	☒ ✓	☐												

Resim 3.190. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 9 Uygulama

Anasayfa		Etkinlik 10	
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Aşağıdaki bilgileri doğru ya da yanlış olarak işaretleyiniz. 6) Tanzimat ve Edebiyat-ı Cedide hikâye ve romanlarında olayların İstanbul sınırları içinde hapsedilmesine, yazarların memleket sorunlarına kapalı durmasına karşılık, bu devirde, halka doğru hareketinin bir sonucu olarak, bütün sanat eserleri, özellikle hikâye ve roman, yurdun her köşesine açık tutulmuş ve her tabakadan halkın hayatı konu olarak ele alınmıştır. 7) Ömer Seyfettin, Yakup Kadri, Refik Halit, Reşat Nuri, Memduh Şevket gibi yazarlar, natüralizm; Selâhattin Enis, F.Celâlettin, Osman Cemal gibi sanatçılar realizmin ilkelerini benimsemişlerdir. 8) Cumhuriyet Devri'nin ilk döneminde, sanatçılar, hükümetin hoşuna gitmeyecek gerçeklere değinmekten kaçınmışlar, bir çeşit tatlı su gerçekçiliği ile yetinmişlerdir. 9) Parti kavgalarının kızıştığı Meşrutiyet ve Mütareke devirlerinde okuyucunun mizaha ve toplumsal yergiye düşkünlük göstermesi, o dönemde birçok mizah dergisinin çıkmasını sağlamıştır. 10) Bu dönemde, hikâye ve romanlarımızda teknik gelişmiş, hatta birtakım yeni denemelere dahi girişilmiştir.	Doğru	Yanlış
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları		☐	☐
Öğretici Metinler		☐	☐
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler		☐	☐
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler		☐	☐
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	☐	☐	

Resim 3.191. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 10

Anasayfa		Etkinlik 10	
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Aşağıdaki bilgileri doğru ya da yanlış olarak işaretleyiniz. 6) Tanzimat ve Edebiyat-ı Cedide hikâye ve romanlarında olayların İstanbul sınırları içinde hapsedilmesine, yazarların memleket sorunlarına kapalı durmasına karşılık, bu devirde, halka doğru hareketinin bir sonucu olarak, bütün sanat eserleri, özellikle hikâye ve roman, yurdun her köşesine açık tutulmuş ve her tabakadan halkın hayatı konu olarak ele alınmıştır. 7) Ömer Seyfettin, Yakup Kadri, Refik Halit, Reşat Nuri, Memduh Şevket gibi yazarlar, natüralizm; Selâhattin Enis, F.Celâlettin, Osman Cemal gibi sanatçılar realizmin ilkelerini benimsemişlerdir. 8) Cumhuriyet Devri'nin ilk döneminde, sanatçılar, hükümetin hoşuna gitmeyecek gerçeklere değinmekten kaçınmışlar, bir çeşit tatlı su gerçekçiliği ile yetinmişlerdir. 9) Parti kavgalarının kızıştığı Meşrutiyet ve Mütareke devirlerinde okuyucunun mizaha ve toplumsal yergiye düşkünlük göstermesi, o dönemde birçok mizah dergisinin çıkmasını sağlamıştır. 10) Bu dönemde, hikâye ve romanlarımızda teknik gelişmiş, hatta birtakım yeni denemelere dahi girişilmiştir.	Doğru	Yanlış
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları		☒ ✓	☐
Öğretici Metinler		☐	☒ ✓
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler		☐	☒ ✗
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler		☒ ✓	☐
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	☐	☒ ✗	

Resim 3.192. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 10 Uygulama

Anasayfa		Etkinlik 11				
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu		Aşağıdaki özelliklerin ait oldukları dönemleri işaretleyiniz.				
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları		Tanzimat	Servet-i Fünûn	Fecr-î Âti	Millî Edebiyat	
Öğretici Metinler	Dilde sadeliğin amaçlanması	☐	☐	☐	☐	
	Toplumsal konuların işlenmesi	☐	☐	☐	☐	
	"Sanat için sanat" anlayışının benimsenmesi	☐	☐	☐	☐	
	Millî kaynaklardan yararlanma yoluna gidilmesi	☐	☐	☐	☐	
	Batı edebiyatının örnek alınması	☐	☐	☐	☐	
	"Toplum için sanat" anlayışının benimsenmesi	☐	☐	☐	☐	
	Hikâye ve romanlarda olayların İstanbul'da geçmesi	☐	☐	☐	☐	
	Realizm akımının etkisiyle gözleme önem verilmesi	☐	☐	☐	☐	
	Roman, hikâye, anı, makale, fıkra, tiyatro ve şiir türlerinde ürün verilmesi	☐	☐	☐	☐	
	Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler					
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler						
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri						

Resim 3.193. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 11

Anasayfa		Etkinlik 11				
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu		Aşağıdaki özelliklerin ait oldukları dönemleri işaretleyiniz.				
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları		Tanzimat	Servet-i Fünûn	Fecr-î Âti	Millî Edebiyat	
Öğretici Metinler	Dilde sadeliğin amaçlanması	☒ ✓	☒ ✗	☒ ✗	☒ ✓	
	Toplumsal konuların işlenmesi	☒ ✓	☒ ✗	☒ ✗	☒ ✓	
	"Sanat için sanat" anlayışının benimsenmesi	☒ ✗	☒ ✓	☒ ✓	☒ ✗	
	Millî kaynaklardan yararlanma yoluna gidilmesi	☒ ✗	☒ ✗	☒ ✗	☒ ✓	
	Batı edebiyatının örnek alınması	☒ ✓	☒ ✓	☒ ✓	☒ ✗	
	"Toplum için sanat" anlayışının benimsenmesi	☒ ✓	☒ ✗	☒ ✗	☒ ✓	
	Hikâye ve romanlarda olayların İstanbul'da geçmesi	☒ ✗	☒ ✓	☒ ✗	☒ ✗	
	Realizm akımının etkisiyle gözleme önem verilmesi	☒ ✗	☒ ✓	☒ ✗	☒ ✗	
	Roman, hikâye, anı, makale, fıkra, tiyatro ve şiir türlerinde ürün verilmesi	☒ ✓	☒ ✓	☒ ✓	☒ ✓	
	Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler					
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler						
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri						

Resim 3.194. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 11 Uygulama

Anasayfa		Etkinlik 12				
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu		Aşağıdaki özelliklerin ait oldukları dönemleri işaretleyiniz.				
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları			Tanzimat	Servet-i Fünûn	Fecr-î Âti	Millî Edebiyat
Öğretici Metinler	Süslü, sanatlı bir söyleyişe başvurulması		☐	☐	☐	☐
	Osmanlılık, Batıcılık, İslamcılık, Türkçülük düşünce akımlarının eserleri etkilemesi		☐	☐	☐	☐
	Anlatımda konuşma diline ve halk söyleyişlerine yer verilmesi		☐	☐	☐	☐
	Bireysel konuların işlenmesi		☐	☐	☐	☐
	Şiirde parnasizm ve sembolizm akımının etkisinin görülmesi		☐	☐	☐	☐
	Roman, hikâye, makale gibi türlerin ilk örneklerinin verilmesi		☐	☐	☐	☐
	Anlatmaya bağlı edebi metinlerin teknik yönden kusurlu olması		☐	☐	☐	☐
	Anlamda kapalılığın esas alınması		☐	☐	☐	☐
	Manzum hikâye türünün ilk örneklerinin verilmesi		☐	☐	☐	☐
	Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler					
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler						
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri						

Resim 3.195. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 12

Anasayfa		Etkinlik 12				
Millî Edebiyat Dönemi Oluşumu		Aşağıdaki özelliklerin ait oldukları dönemleri işaretleyiniz.				
Millî Edebiyat Dönemi Sanatçıları			Tanzimat	Servet-i Fünûn	Fecr-î Âti	Millî Edebiyat
Öğretici Metinler	Süslü, sanatlı bir söyleyişe başvurulması		☒	☒	☒	☒
	Osmanlılık, Batıcılık, İslamcılık, Türkçülük düşünce akımlarının eserleri etkilemesi		☒	☒	☒	☒
	Anlatımda konuşma diline ve halk söyleyişlerine yer verilmesi		☒	☒	☒	☒
	Bireysel konuların işlenmesi		☒	☒	☒	☒
	Şiirde parnasizm ve sembolizm akımının etkisinin görülmesi		☒	☒	☒	☒
	Roman, hikâye, makale gibi türlerin ilk örneklerinin verilmesi		☒	☒	☒	☒
	Anlatmaya bağlı edebi metinlerin teknik yönden kusurlu olması		☒	☒	☒	☒
	Anlamda kapalılığın esas alınması		☒	☒	☒	☒
	Manzum hikâye türünün ilk örneklerinin verilmesi		☒	☒	☒	☒
	Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler					
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler						
Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri						

Resim 3.196. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 12 Uygulama

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Çoşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Etkinlik 13

Aşağıdaki özelliklerin ait oldukları dönemleri işaretleyiniz.

Tanzimat	Servet-i Fünûn	Fecr-î Âti	Millî Edebiyat
Eserlerde yazarın kişiliğini gizlememesi	☐	☐	☐
Görücü usulüyle evleneme, yanlış batıllaşma, cariye gibi konuların işlenmesi	☐	☐	☐
Eserlerde çoğunlukla aydın kesimden insanlara yer verilmesi	☐	☐	☐
Edebi ürünlerde Arapça- Farsça sözcük ve tamlamalara yer verilmesi	☐	☐	☐

Resim 3.197. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 13

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanlı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

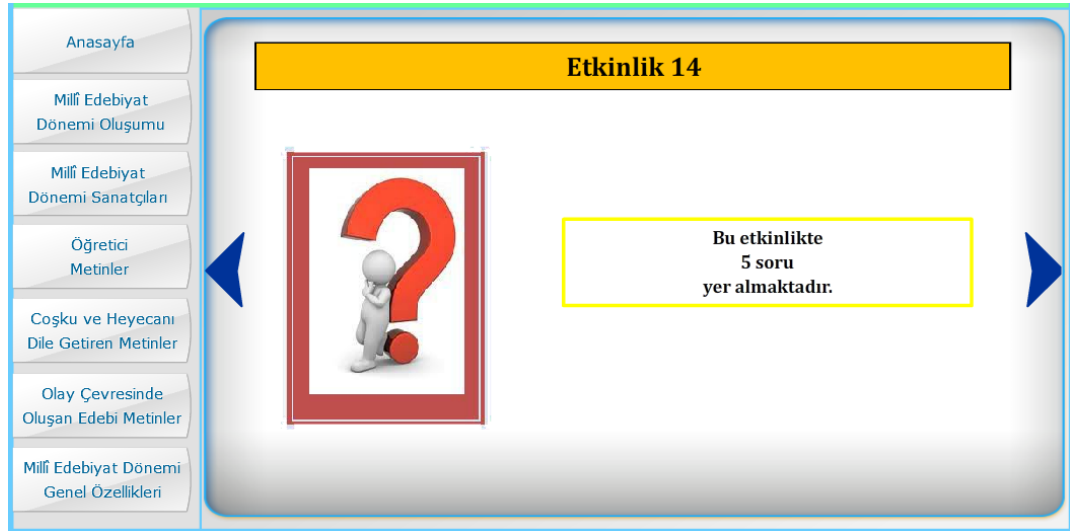
Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Etkinlik 13

 Aşağıdaki özelliklerin ait oldukları dönemleri işaretleyiniz.

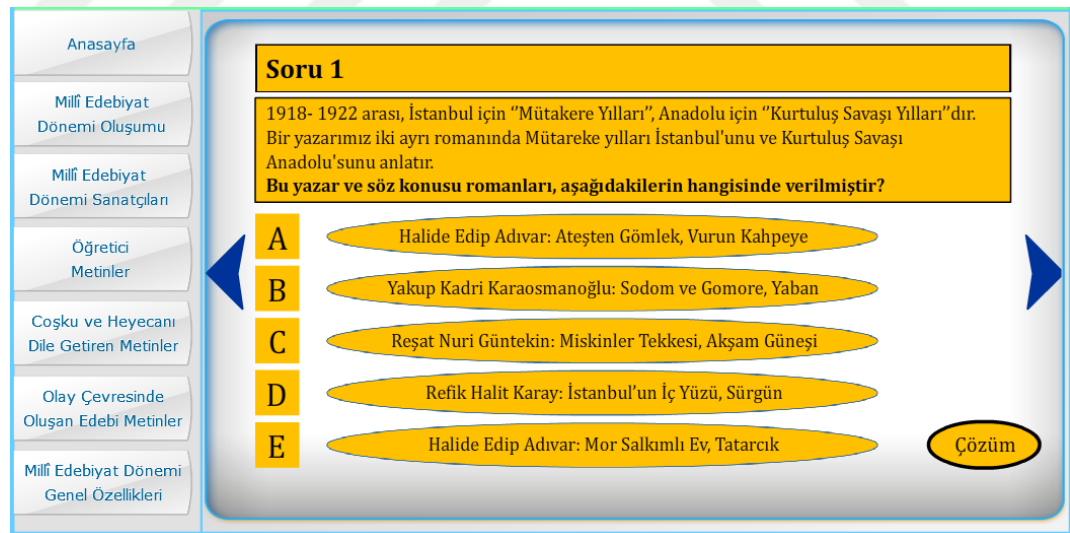
Tanzimat	Servet-i Fünûn	Fecr-î Âti	Millî Edebiyat
Eserlerde yazarın kişiliğini gizlememesi ○ ✓	○ ✗	○ ✗	○ ✗
Görücü usulüyle evleneme, yanlış batıllaşma, cariyelik gibi konuların işlenmesi ○ ✓	○ ✓	○ ✗	○ ✗
Eserlerde çoğunlukla aydın kesimden insanlara yer verilmesi ○ ✗	○ ✓	○ ✗	○ ✗
Edebi ürünlerde Arapça- Farsça sözcük ve tamlamalara yer verilmesi ○ ✗	○ ✓	○ ✓	○ ✗

Resim 3.198. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 13 Uygulama



Resim 3.199. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14

Resim 3.199’de yer alan 14. etkinlikte beş adet çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Burada verilen çoktan seçmeli soruların özellikleri ve tasarım özellikleri daha önceki konularda verilen çoktan seçmeli sorular ile aynıdır. Bu sebeple tasarım özellikleri tekrardan açıklanmayacak, sadece sorular verilecektir.



Resim 3.200. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14 Soru 1

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Çözüm Soru 1

1918- 1922 arası, İstanbul için "Mütakere Yılları", Anadolu için "Kurtuluş Savaşı Yılları"dır. Bir yazarımız iki ayrı romanında Mütareke yılları İstanbul'unu ve Kurtuluş Savaşı Anadolu'sunu anlatan yazarımız Yakup Kadri Karaosmanoğlu'dur.

Cevap B

Resim 3.201. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14 Soru 1 Çözüm

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Soru 2

İttihat ve Terakki sürgünü olarak önce Sinop'a, sonra Ankara, Çorum ve Bilecik'e gönderildi. "Memleket Hikâyeleri" adlı eseriyle (1919) edebiyatımıza değişik bir hava getirdi. Konuları İstanbul dışından alınmış bu hikâyelerde yazar, o dönemde kimsede bulunmayan doğal ve etkili bir anlatım ortaya koydu. Bu yazarımız, Fecr-i Âti topluluğuna katılışını, sonradan mizah yazılarına konu etti.

Parçada sözü edilen yazar aşağıdakilerden hangisidir?

A

B

C

D

E

Reşat Nuri Güntekin

Falih Rıfkı Atay

Refik Halit Karay

Yakup Kadri Karaosmanoğlu

Halide Edip Adivar

Çözüm

Resim 3.202. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14 Soru 2

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Soru 3

Tanzimat'la başlayan Batılılaşmanın toplumumuzdaki etkisi ve ardı ardına gelen üç kuşakta yarattığı değişimler bu eserde belirtilir. Romanda üç kuşağın kişileri bir konakta büyümüş ve yetişmiş oldukları halde birbiriyle uyuşmazlar.
Özellikleri belirtilen eser ve yazarı hangi seçenekte verilmiştir?

A Handan-Halide Edip

B Sodom ve Gomore-Yakup Kadri

C Ahşap Konak-Necip Fazıl

D Kıralık Konak-Yakup Kadri

E Araba Sevdası-Recaizade M.Ekrem

Çözüm

Resim 3.203. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14 Soru 3

Anasayfa

Millî Edebiyat
Dönemi Oluşumu

Millî Edebiyat
Dönemi Sanatçıları

Öğretici
Metinler

Coşku ve Heyecanı
Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde
Oluşan Edebi Metinler

Millî Edebiyat Dönemi
Genel Özellikleri

Soru 4

Aşağıdaki yazar-eser eşleştirmelerinden hangisi doğru değildir?

A Reşat Nuri Güntekin – Yaban

B Aka Gündüz – Dikmen Yıldızı

C Yakup Kadri Karaosmanoğlu – Sodom ve Gomore

D Refik Halit Karay – Memleket Hikâyeleri

E Ömer Seyfettin – Forsa

Çözüm

Resim 3.204. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14 Soru 4

Soru 5

Aşağıdakilerden hangisi, Ömer Seyfettin için söylenemez?

A Küçük hikâye tarzını edebiyata ilk getiren kişi olmuştur.

B Hikâyelerinde millî şuuru kuvvetlendirerek toplumun aksak yönlerini tenkit etmektedir.

C Eserinde mizahi unsurlar yoktur.

D Yabancı kültürle dejenere olmuş sahte aydınlar eleştirel bir gözle bakar.

E Sosyal tenkide yönelmiş, hikâyelerinde psikolojik bir derinlik yaratamamıştır.

Çözüm

Resim 3.205. Anlatmaya Bağlı Metinler Etkinlik 14 Soru 5

Millî Edebiyat Döneminin Genel Özellikleri

Millî Edebiyat Şiirinin Genel Özellikleri

Millî Edebiyat Dönemi Romanlarının Genel Özellikleri

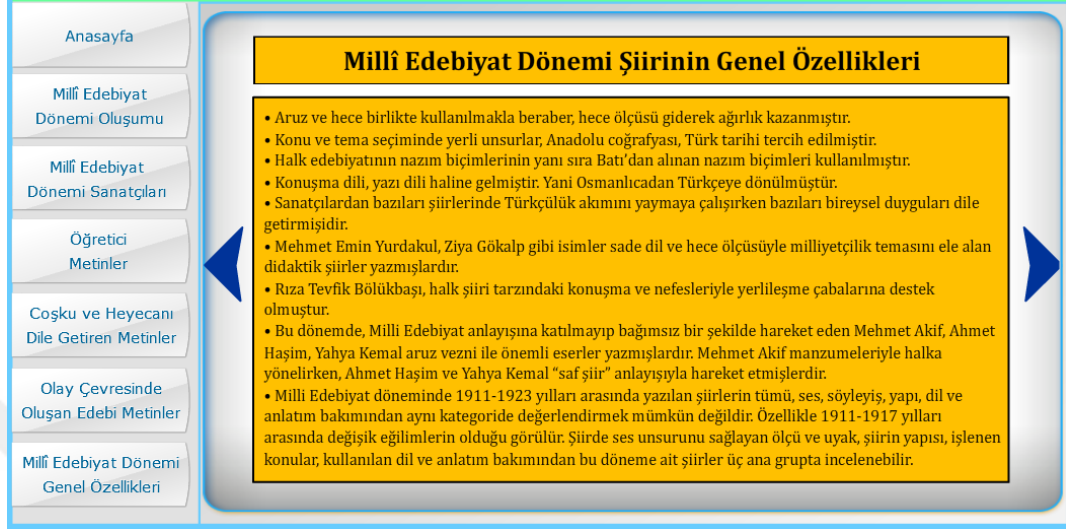
Millî Edebiyat Dönemi Hikâyelerinin Genel Özellikleri

Genel Tarama Testi

Resim 3.206. Millî Edebiyat Döneminin Genel Özellikleri

Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı ile ilgili konular etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle işlendikten sonra dönemin genel özelliklerinin verildiği Resim 3.205'te verilen tasarım karşımıza çıkmaktadır. Bu tasarıma yazılımın sol tarafında yer alan konular kısmındaki "Millî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri" sekmesine tıklayarak ulaşılabilir. Bu sekmeye tıklandığında Resim 3.205'teki gibi Millî Edebiyat Dönemi'nin genel özellikleri konusunun yazılımda nasıl ele alındığını gösteren bir tasarım görülecektir. Tasarımda bulunan kutulara (Millî Edebiyat Şiirinin Genel Özellikleri, Millî Edebiyat Dönemi Romanlarının Genel Özellikleri, Millî Edebiyat Dönemi

Hikâyelerinin Genel Özellikleri, Genel Tarama Testi) tıklanarak istenen bölüm açılabilir veya sağ tarafta bulunan mavi ok sayesinde belli bir sıra ile konular işlenebilir.



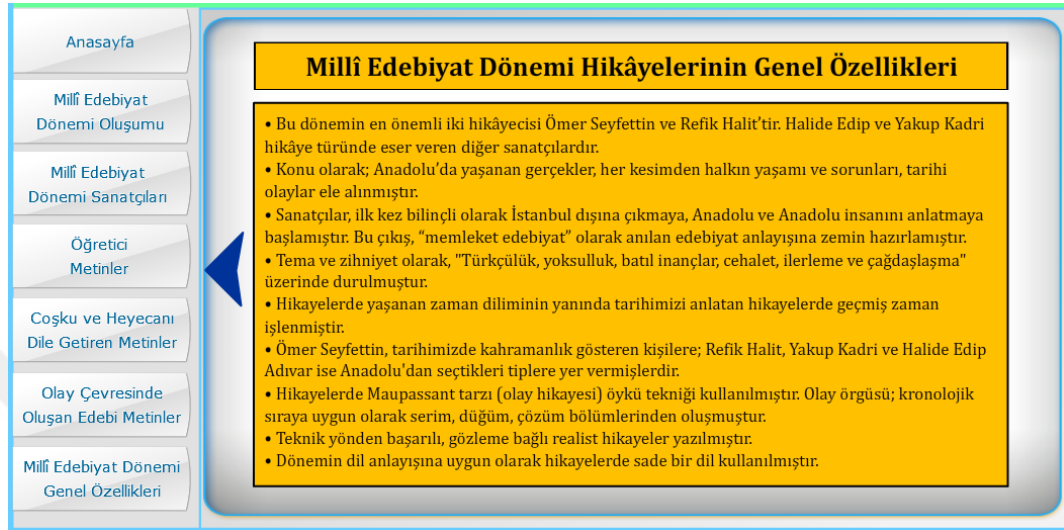
Resim 3.207. Millî Edebiyat Şiirinin Genel Özellikleri

Resim 3.207’de millî edebiyat şiirinin genel özelliklerinin verildiği bir tasarım verilmiştir. Tasarımın metin şeklinde verilmesi, daha önce işlenen konuların tekrarının sağlanması açısından önemli görülmektedir.



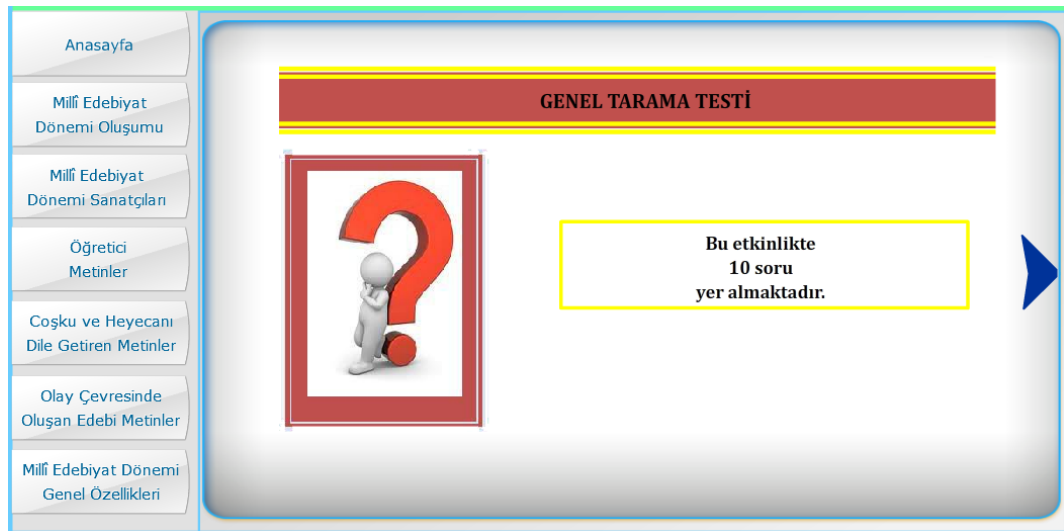
Resim 3.208. Millî Edebiyat Dönemi Romanlarının Genel Özellikleri

Resim 3.208’de Millî Edebiyat Dönemi romanlarının genel özelliklerinin verildiği bir tasarım hazırlanmıştır. Tasarımın metin şeklinde verilerek daha önce işlenen konuların tekrarının sağlanması amaçlanmıştır.



Resim 3.209. Millî Edebiyat Dönemi Hikâyelerinin Genel Özellikleri

Resim 3.209’da Millî Edebiyat Dönemi hikâyelerinin genel özelliklerinin verildiği bir tasarım geliştirilmiştir. Metin şeklinde verilen bu tasarımla daha önce işlenen konuların tekrarı sağlanmıştır.



Resim 3.210. Genel Tarama Testi

Resim 3.210’da verilen tasarımda genel tarama testi yer almaktadır. Bu testte toplamda 10 soru yazılıma dâhil edilmiştir. Sorular daha önce LYS’de çıkmış sorular

arasından seçilmiştir. Soruların LYS sorularından seçilmesinin sebebi ise öğrencilerin öğrendikleri konular ile ilgili nasıl sorularla karşılaşacaklarını bilmeleri ve güdülenmeleri amacıyla yapılmıştır. Genel tarama testi altında yer alan sorular akıllı tahta üzerinde öğretmen tarafından gösterilerek öğrencilerin katılımıyla çözümlenecektir. Verilen cevap ise Resim 3.211’de ve diğer sorulardaki işaret alanına fare yardımıyla veya dokunarak işaretlenecektir. Tüm sorular cevaplandıktan sonra da Resim 3.221’de verilen sonuç tablosunda doğru cevap, öğrenci cevabı ve başarı durumu olarak gösterilecektir.

Anasayfa	SORU1  2010 LYS Çağdaş Türk şiirinin bütün dönemlerini, bütün akımlarını kapsayan ortak özelliklerin başında dil gelir. Bu şiirlerin dili yapay bir dil değil, konuşulan Türkçedir. Arada, konuşulan Türkçeden zorlama bir öz Türkçeye ya da divan edebiyatının inceliklerine kapılarak Osmanlıcaya yönelenler olmuştur. Ama bunlar sayılı örneklerdir. Genellikle, her gün yeni bir inceliği keşfedilen konuşma dilimiz işlenmiştir. Aşağıdakilerden hangisinin dil tutumu bütün yönleriyle, bu parçada anlatılanlarla uyumsuz?
Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu	
Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	
Öğretici Metinler	
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	
Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	a) Faruk Nafiz Çamlıbel b) Fazıl Hüsni Dağlarca c) Cahit Sıtkı Tarancı d) Mehmet Emin Yurdakul e) Ahmet Haşim

Resim 3.211. Genel Tarama Testi Soru 1

Anasayfa	SORU2  2010 LYS Göğsü bağı açıktı. Elinde orak vardı. Ekin biçiyordu. Yüzünü toprağa, sırtını güneşe vermişti. Tarladaki ekini kurtarmaya çalışıyordu. Sırtında kaput bezinden bir iç gömleği vardı. Dışlığı yoktu. İç gömleği kirden meşine dönmüştü. Elindeki orak küçüktü, koç boynuzu kadar bir şeydi. Bu yılın buğdayı geçen yılın buğdayından uzun gibi geliyordu gözüne. Dizine çıkmıyordu ama kıraçta ne buğdaylar olmuştuk bundan boysuz. "Biz bu cenabet topraklarda çok buğdaylar gördük bacasız, çok arpalar biçtik çüce." dedi içinden. Adam usta ortakçıydı. Ama ustalık para etmiyordu kıracın ortasında. Bunahıyor, ikide bir dikiliyor, elini kalçasına koyup küçük, kaplumbağa gözlerini kısarak aşağılara, yola bakıyordu. Gelip geçen "otopos"ları izliyordu. Ama çok dikelemiyordu, karısı mız mız ediyor, oğlu kararıyordu. Gözünün kuyruğuyla baksan anlardı. Yüzde yüz kazanıyorlardı. Bu parçada edebiyatımızdaki toplumcu gerçekçi hikâye ve roman anlayışıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?
Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu	
Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	
Öğretici Metinler	
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	
Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	a) Köye ve köylüye eğilme anlayışı benimsenmiştir. b) Kişilerin iç ve dış dünyası birlikte verilmiştir. c) Sorunların yansıtılması amaçlanmıştır. d) Gözleme dayalı bir anlatım söz konusudur. e) Halkı aydınlatma amacı güdülmüştür.

Resim 3.212. Genel Tarama Testi Soru 2

Anasayfa	SORU3  Dünya edebiyatında, Rus yazar Çehov'un öncüsü olduğu, anlatımı olaya yaslandırmayan, geleneksel anlamda serimi, düğümü, çözümü olmayan bir öykü türüdür durum öyküsü. 2010 LYS Aşağıdaki yazarlardan hangisi özellikle bu öykü türünde eser vermemiştir?
Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu	
Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	
Öğretici Metinler	
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	
Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	a) Memduh Şevket Esendal ☐ b) Sait Faik Abasıyanık ☐ c) Vüsat O. Bener ☐ d) Ömer Seyfettin ☐ e) Oktay Akbal ☐

Resim 3.213. Genel Tarama Testi Soru 3

Anasayfa	SORU4  Kurtuluş Savaşı'yla ilgili önemli romanlar arasında Halide Edip Adıvar'ın Vurun Kahpeye, I Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Yaban, Kemal Tahir'in Yorgun Savaşçı, II Atilla İlhan'ın Kurtlar Sofrası, Tarık Buğra'nın Siyah Kehribarlar adlı yapıtlarını sayabiliriz. III IV V Bu parçadaki numaralandırılmış yerlerden hangisinde bir bilgi yanlışı vardır?
Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu	
Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	
Öğretici Metinler	
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	
Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	a) I ☐ b) II ☐ c) III ☐ d) IV ☐ e) V ☐

Resim 3.214. Genel Tarama Testi Soru 4

Anasayfa	SORU5  2012 LYS Reşat Nuri Güntekin, toplum yapımızdaki değişmelerin aile üzerindeki yıkıcı etkilerini adlı romanında göstermiştir. Bu romanda, Tanzimat'tan beri üzerinde durulan Batılılaşma özentisinin olumsuz sonuçlarını yansıtmıştır. Bu durumu bir ölçüde Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun adlı yapıtında da görebiliriz. Bu parçada boş bırakılan yerlere, verilen bilgilere göre aşağıdaki yapıtlardan hangileri sırasıyla getirilmelidir? a) Yaprak Dökümü – Kıralk Konak b) Çalıkuşu – Hüküm Gecesi c) Bir Kadın Düşmanı – Yaban d) Dudaktan Kalbe – Ankara e) Acımak – Panorama
Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu	
Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	
Öğretici Metinler	
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	
Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	

Resim 3.215. Genel Tarama Testi Soru 5

Anasayfa	SORU6  2010 LYS <table border="1"> <thead> <tr> <th>Şairler</th> <th>Topluluklar</th> <th>Akımlar</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>.....</td> <td>Servet-i Fünûn</td> <td>Batıcılık</td> </tr> <tr> <td>Ziya Gökalp</td> <td>.....</td> <td>Türkçülük</td> </tr> <tr> <td>Namık Kemal</td> <td>Encümen-i Şuarâ</td> <td>.....</td> </tr> </tbody> </table> Yukarıdaki şairlerin, içinde yer aldıkları topluluklar ve savundukları düşünce akımları verilmiştir. Tablodaki boş bırakılan yerlere sırasıyla aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir? a) Ahmet Hamdi Tanpınar – Beş Hececiler – Türkçülük b) Mehmet Âkif Ersoy – Genç Kalemler – Batıcılık c) Tevfik Fikret – Genç Kalemler – Osmanlıcılık d) Yahya Kemal Beyatlı – Yedi Meşaleciler – Osmanlıcılık e) Tevfik Fikret – Beş Hececiler – Batıcılık	Şairler	Topluluklar	Akımlar		Servet-i Fünûn	Batıcılık	Ziya Gökalp		Türkçülük	Namık Kemal	Encümen-i Şuarâ	
Şairler		Topluluklar	Akımlar										
.....		Servet-i Fünûn	Batıcılık										
Ziya Gökalp			Türkçülük										
Namık Kemal		Encümen-i Şuarâ											
Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu													
Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları													
Öğretici Metinler													
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler													
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler													
Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri													

Resim 3.216. Genel Tarama Testi Soru 6

Anasayfa	SORU7  2012 LYS Bu parçada boş bırakılan yere aşağıdaki yazarlardan hangisi getirilmelidir? a) Ömer Seyfettin b) Selim İleri c) Memduh Şevket Esendal d) Bilge Karasu e) Sait Faik Abasıyanık
Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu	
Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	
Öğretici Metinler	
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	
Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	

Resim 3.217. Genel Tarama Testi Soru 7

Anasayfa	SORU8  2013 LYS Yakup Kadri Karaosmanoğlu ile ilgili olarak aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır? a) Kıralık Konak'ta modernleşme sürecinde apartman ile konak hayatını, dede-torun arasındaki hayat tarzı ve zevk farklılığı çevresinde işlemiştir. b) Nur Baba'da gerçek kimliğinden uzaklaştırılan tekke hayatını, tekke şeyhinin (Nuri) yaşadıkları ile anlatmıştır. c) Hüküm Gecesi'nde İttihat ve Terakki yıllarını, gazeteci Ahmet Kerim'in yaşadıkları çevresinde anlatmıştır. d) Yaban'da Kurtuluş Savaşı öncesi Türk aydını ile Türk köylüsü arasındaki derin uçurumu, romana has kurgu ile gözler önüne sermeye çalışmıştır. e) İki cilt hâlinde 1953-1954'te yayımladığı Sodom ve Gomore'de, Cumhuriyet'in kuruluşundan Demokrat Partinin iktidara geldiği zamana kadar geçen süreci, değişik zihniyetleri temsil eden kişiler ve olgu çerçevesinde bir bütünün değişik kolları olarak dikkatlere sunmuştur.
Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu	
Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	
Öğretici Metinler	
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	
Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	

Resim 3.218. Genel Tarama Testi Soru 8

Anasayfa

Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

SORU9

2013 LYS

Ben çokça gezerim. Bunlar diplomat gezileri gibi, planlı, programlı şeyler değildir; daima kendi sınırlarımız içindedir, yelkenli gemiler gibi, esecek rüzgâra göre rota değiştirir. Bazen saatlerce تنها bir istasyonda, tren veya güneşle beraber uyumuş bir kasabanın otelinde uyku beklerim. Fazla bir yağmur veya kar fırtınasından yolları kapanmış bir köyde bir iki gün kalırsam arayıp soranın olmaz. Gün olur, bomboş bir ovanın ortasında otomobil bozulur. Etrafta dolaşırım yahut eski taş basması Muhammediyelerdeki cennet bağlı resimlerini andıran bir ağacın altında otururum.

Bu parçanın alındığı kitap ve yazar aşağıdakilerden hangisi olabilir?

a) Anadolu Notları - Reşat Nuri Güntekin

b) Beş Şehir - Ahmet Hamdi Tanpınar

c) Frankfurt Seyahatnamesi - Ahmet Haşim

d) Hac Yolunda - Cenap Şehabettin

e) Çankaya - Falih Rıfkı Atay

Resim 3.219. Genel Tarama Testi Soru 9

Anasayfa

Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu

Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları

Öğretici Metinler

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler

Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler

Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

SORU10

2013 LYS

Musiki, her şeyden önce musiki;
Onun için tekli mısradan şaşma.
Kıvrak olur, erir havada sanki,
Ağır aksak söyleyişe yanaşma.

Güzel gözler tül ardında görürsün,
Gün ışığı titremeli şiirde.
Ak yıldızlar maviliğe bürünsün
İlgıt ılgıt sonbahar göklerinde.

Aşağıdaki şairlerden hangisi, bu dördlüklerde dile getirilen anlayışa uygun şiir yazmamıştır?

a) Cenap Şehabettin

b) Yahya Kemal Beyatlı

c) Ahmet Haşim

d) Mehmet Akif Ersoy

e) Ahmet Hamdi Tanpınar

Resim 3.220. Genel Tarama Testi Soru 10

Anasayfa	SONUÇ TABLOSU				BAŞARI DURUMU	
Milî Edebiyat Dönemi Oluşumu	Doğru Cevap	Öğrenci Cevabı			Soru Sayısı: 10	
Milî Edebiyat Dönemi Sanatçıları	1. Soru	E	E	✓	Doğru Sayısı: 7	
Öğretici Metinler	2. Soru	E	C	✗	Yanlış Sayısı: 3	
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	3. Soru	D	D	✓	Boş Sayısı: 0	
Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	4. Soru	E	E	✓	Başarı: %70	
Milî Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri	5. Soru	A	A	✓		
	6. Soru	C	C	✓		
	7. Soru	A	B	✗		
	8. Soru	E	E	✓		
	9. Soru	A	A	✓		
	10. Soru	D	C	✗		

Resim 3.221. Sonuç Tablosu

Resim 3.221’de verilen sonuç tablosunun dönüt ve düzeltme sağlaması ve etkileşimli çoklu ortam sunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Verilen cevapların doğruluğunun veya yanlışlığının belirlenmesi, hangi seçeneğin seçildiğinin belirlenerek irdelenmesi ve başarı oranının yüzde şeklinde ifade edilmesi genel tarama testi tasarımıda önemli bir etkileşim özelliği olarak verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Öğretim Materyalinin Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Teknoloji destekli öğretim materyalinin öğrencilerin ön test ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları her bir alt boyut için ve toplam puan için ayrı ayrı analiz edilmiş ve ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Faktörlü Kovaryans Analizi-ANCOVA yapılmıştır yapılarak elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. A okuluna ilişkin bulgular

a) İlgili alt boyutuna ilişkin bulgular

İlgili alt ölçeğine ile ilgili olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizinde uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.1.

İlgili Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Corrected Model	1447,250	3	482,417	6,518	,001
Intercept	172,151	1	172,151	2,326	,136
Grup	30,210	1	30,210	,408	,527
Başlangıç Ön test	349,611	1	349,611	2,724	,306
Grup*Öntest	2,537	1	2,537	,040	,854
Hata	2664,350	36	74,010		
Toplam	108560,000	40			
Düzeltilmiş Toplam	4111,600	39			

ANCOVA analizinin önemli bir kriteri olarak regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması gösterilmektedir (Büyüköztürk, 2011, Seçer, 2015). Bu bağlamda bu kriterin yerine getirilebilmesi için Tablo 4.1’de bağımsız değişken (grup) ile birlikte değişen değişkenin (ön test) etkileşimini gösteren sıranın okunması ve bu satırda yer alan p değerinin anlamsız ($p > .05$) olması gerekmektedir. Bu anlamda Tablo 4.1 incelendiğinde “**Grup*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin .040 ve $p = .85$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ilgi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	20	55,80	57,53
Kontrol	20	46,40	44,63

Tablo 4.2’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Corrected Model	1444,713	2	722,357	10,022	,000	,351	
Intercept	393,959	1	393,959	5,466	,025	,129	
İlgi Öntest	561,113	1	561,113	7,785	,008	,174	
Grup	1363,987	1	1363,987	18,924	,000	,338	A>B
Hata	2666,887	37	72,078				
Toplam	108560,000	40					
Düzeltilmiş Toplam	4111,600	39					

A=Deney, B=Kontrol

İlgi alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, ilgi alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 35'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 7,78$, $p = .008$, $\eta^2 = .17$). Buna göre uygulanan programın öğrencilerin ilgileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 18,92$, $p = 0,000$, $\eta^2 = .33$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını ilgi alt boyutunda geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

b) Bilgi alt boyutuna ilişkin bulgular

Bilgi alt ölçeğine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Corrected Model	1405,359	3	468,453	34,304	,000
Intercept	29,621	1	29,621	2,169	,149
Grup	2,466	1	2,466	,181	,673
Bilgi Ön test	133,923	1	133,923	9,807	,003
Grup*Öntest	42,374	1	42,374	3,103	,087
Hata	491,616	36	13,656		
Toplam	21213,000	40			
Düzeltilmiş Toplam	1896,975	39			

Regresyon eğilimlerinin eşitliğinin için Tablo 4.4 incelendiğinde “**Grup*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin 3,103 ve $p=.08$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.5 ve Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	20	27.25	28,63
Kontrol	20	16.70	15,31

Tablo 4.5’te deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Corrected Model	1362,986	2	681,493	47,220	,000	,719	
Intercept	7,058	1	7,058	,489	,489	,013	
Bilgi- Öntest	249,961	1	249,961	17,320	,000	,319	
Grup	1357,442	1	1357,442	94,057	,000	,718	A>B
Hata	533,989	37	14,432				
Toplam	21213,000	40					
Düzeltilmiş Toplam	1896,975	39					

A=Deney, B=Kontrol

Bilgi alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, bilgi alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 71’dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı

farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 17,32$, $p = .00$, $\eta^2 = .31$). Buna göre uygulanan programın öğrencilerin bilgileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 94,05$, $p = .00$, $\eta^2 = .71$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının bilgi alt boyutunda ve bilgilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

c) Önem alt boyutuna ilişkin bulgular

Önem alt ölçeğine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşitliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.7’ de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Önem Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Corrected Model	2796,150	3	932,050	34,078	,000
Intercept	71,942	1	71,942	2,630	,114
Grup	2,125	1	2,125	,078	,782
Önem Ön test	485,072	1	485,072	1,735	,250
Grup*Öntest	57,202	1	57,202	2,091	,157
Hata	984,625	36	27,351		
Toplam	68825,000	40			
Düzeltilmiş Toplam	3780,775	39			

Regresyon eğilimlerinin eşitliğinin için Tablo 4.7 incelendiğinde “**Grup*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin 2,091 ve $p = .15$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.8.

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	20	47,30	48,53
Kontrol	20	33,35	32,11

Tablo 4.8’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Önem Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Corrected Model	2738,948	2	1369,474	48,636	,000	,724	
Intercept	31,585	1	31,585	1,122	,296	,029	
Önem Öntest	792,923	1	792,923	28,160	,000	,432	
Grup	2502,438	1	2502,438	88,873	,000	,706	A>B
Hata	1041,827	37	28,157				
Toplam	68825,000	40					
Düzeltilmiş Toplam	3780,775	39					

A=Deney, B=Kontrol

Önem alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, önem alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 72’dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların son test

puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 28,16$, $p = .00$, $\eta^2 = .43$). Buna göre uygulanan programın öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının önem boyutunda anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 88,87$, $p = .00$, $\eta^2 = .70$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin önem algılarını geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

d) Kaçınma alt ölçeğine ilişkin bulgular

Kaçınma alt ölçeğine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.10' de verilmiştir.

Tablo 4.10.

Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular

Kaynak	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortalaması		
Corrected Model	248,719	3	82,906	35,508	,000
Intercept	4,786	1	4,786	2,050	,161
Grup	3,451	1	3,451	1,478	,232
Kaçınma Ön test	43,932	1	43,932	18,815	,000
Grup*Öntest	1,732	1	1,732	,742	,395
Hata	84,056	36	2,335		
Toplam	10993,000	40			
Düzeltilmiş	332,775	39			
Toplam					

Regresyon eğilimlerinin eşitliğinin için Tablo 4.10 incelendiğinde “**Grup*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin ,742 ve $p=.39$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.11 ve Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	20	14,35	15,26
Kontrol	20	18,30	17,38

Tablo 4.11’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Corrected Model	246,987	2	123,494	53,262	,000	,742	
Intercept	3,084	1	3,084	1,330	,256	,035	
Kaçınma Öntest	90,962	1	90,962	39,232	,000	,515	
Grup	32,802	1	32,802	14,147	,001	,477	A>B
Hata	85,788	37	2,319				
Toplam	10993,000	40					
Düzeltilmiş Toplam	332,775	39					

A=Deney, B=Kontrol

Kaçınma alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, kaçınma alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 74'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 39,23$, $p = .00$, $\eta^2 = .51$). Buna göre uygulanan programın öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik kaçınma algılarını azaltmada anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 14,14$, $p = .00$, $\eta^2 = .47$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik kaçınma algılarını azaltmada anlamlı bir etki oluşturduğu ve algılarını azaltmada etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

4.1.2. B Okuluna İlişkin Bulgular

a) İlgi alt boyutuna ilişkin bulgular

İlgi alt ölçeğine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.13' te verilmiştir.

Tablo 4.13.

İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Corrected Model	3598,668	3	1199,556	33,593	,000
Intercept	1581,775	1	1581,775	44,296	,000
Grup	26,762	1	26,762	,749	,391
Başlangıç Ön test	924,406	1	924,406	25,887	,000
Grup*Öntest	42,526	1	42,526	1,191	,281
Hata	1642,612	46	35,709		
Toplam	135904,000	50			
Düzeltilmiş Toplam	5241,280	49			

ANCOVA analizinin önemli bir şartı kriteri olarak regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması gösterilmektedir (Büyüköztürk, 2011, Seçer, 2015). Bu bağlamda bu kriterin yerine getirilebilmesi için Tablo 4.13'te bağımsız değişken (grup) ile birlikte değişen değişkenin (ön test) etkileşimini gösteren sıranın okunması ve bu satırda yer alan p değerinin anlamsız ($p > .05$) olması gerekmektedir. Bu anlamda Tablo 4.13 incelendiğinde “**Grup*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin 1,191 ve $p = .28$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ilgi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.14 ve Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.14.

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	28	57,00	58,61
Kontrol	22	43,63	41,54

Tablo 4.14'de deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında

gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15.

İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Corrected Model	3556,142	2	1778,071	49,592	,000	,678	
Intercept	1751,110	1	1751,110	48,840	,000	,510	
İlgi Öntest	1355,953	1	1355,953	37,819	,000	,446	
Grup	3195,623	1	3195,623	89,129	,000	,655	A>B
Hata	1685,138	47	35,854				
Toplam	135904,000	50					
Düzeltilmiş Toplam	5241,280	49					

A=Deney, B=Kontrol

İlgi alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, ilgi alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 67'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 37,81$, $p = .00$, $\eta^2 = .44$). Buna göre uygulanan programın öğrencilerin ilgileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 89,29$, $p = .000$, $\eta^2 = .65$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik ilgilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

b) Bilgi alt boyutuna ilişkin bulgular

Bilgi alt ölçeğine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.16’ de verilmiştir.

Tablo 4.16.

Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Corrected Model	2176,813	3	725,604	37,672	,000
Intercept	283,254	1	283,254	14,706	,000
Grup	68,564	1	68,564	3,560	,066
Bilgi Ön test	117,002	1	117,002	6,075	,018
Grup*Öntest	,099	1	,099	,005	,943
Hata	886,007	46	19,261		
Toplam	31719,000	50			
Düzeltilmiş Toplam	3062,820	49			

Regresyon eğilimlerinin eşitliğinin için Tablo 4.16 incelendiğinde “**Grup*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin ,005 ve $p=.94$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.17 ve Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.17.

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	28	29,60	29,87
Kontrol	22	16,72	16,38

Tablo 4.17’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18.

Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Corrected Model	2176,714	2	1088,357	57,728	,000	,711	
Intercept	341,077	1	341,077	18,091	,000	,278	
Bilgi- Öntest	132,937	1	132,937	7,051	,011	,330	
Grup	2167,904	1	2167,904	114,988	,000	,710	A>B
Hata	886,106	47	18,853				
Toplam	31719,000	50					
Düzeltilmiş Toplam	3062,820	49					

A=Deney, B=Kontrol

Bilgi alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, bilgi alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 71’dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 7,051$, $p = .01$, $\eta^2 = .33$). Buna göre uygulanan programın öğrencilerin bilgileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 114,98$, $p = .00$, $\eta^2 = .71$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin

öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik bilgilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

c) Önem alt boyutuna ilişkin bulgular

Önem alt ölçeğine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.19’ da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Önem Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular

Kaynak	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortalaması		
Corrected Model	3448,869	3	1149,623	28,471	,000
Intercept	488,799	1	488,799	12,105	,001
Grup	53,884	1	53,884	1,334	,254
Önem Ön test	564,236	1	564,236	13,973	,001
Grup*Öntest	3,510	1	3,510	,087	,769
Hata	1857,451	46	40,379		
Toplam	91170,000	50			
Düzeltilmiş	5306,320	49			
Toplam					

Regresyon eğilimlerinin eşitliğinin için Tablo 4.19 incelendiğinde “**Grup*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin ,087 ve p=.76 olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.20 ve Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.20.

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	28	47,85	48,74
Kontrol	22	33,27	32,14

Tablo 4.20’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21.

Önem Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Corrected Model	3445,359	2	1722,680	43,508	,000	,649	
Intercept	625,250	1	625,250	15,791	,000	,251	
Önem Öntest	824,832	1	824,832	20,832	,000	,307	
Grup	3200,217	1	3200,217	80,824	,000	,632	A>B
Hata	1860,961	47	39,595				
Toplam	91170,000	50					
Düzeltilmiş Toplam	5306,320	49					

A=Deney, B=Kontrol

Önem alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, önem alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 64’dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 20,83$, $p = .00$, $\eta^2 = .30$). Buna göre uygulanan

programın öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik önem algıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 80,82$, $p=00$, $\eta^2=.63$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin önem algılarını geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

d) Kaçınma alt ölçeğine ilişkin bulgular

Kaçınma alt ölçeğine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22.

Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular

Kaynak	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortalaması		
Corrected Model	346,340	3	115,447	39,797	,000
Intercept	11,661	1	11,661	4,020	,051
Grup	6,822	1	6,822	2,352	,132
Kaçınma Ön test	65,698	1	65,698	22,648	,000
Grup*Öntest	1,507	1	1,507	,520	,475
Hata	133,440	46	2,901		
Toplam	12307,000	50			
Düzeltilmiş	479,780	49			
Toplam					

Regresyon eğilimlerinin eşitliğinin için Tablo 4.22 incelendiğinde “**Grup*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin ,520 ve $p=.47$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.23 ve Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.23.

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	28	13,46	13,69
Kontrol	22	17,81	17,52

Tablo 4.23’te deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24.

Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Corrected Model	344,833	2	172,416	60,050	,000	,719	
Intercept	10,881	1	10,881	3,790	,058	,075	
Kaçınma Öntest	111,290	1	111,290	38,760	,000	,452	
Grup	175,730	1	175,730	61,204	,000	,566	A>B
Hata	134,947	47	2,871				
Toplam	12307,000	50					
Düzeltilmiş Toplam	479,780	49					

A=Deney, B=Kontrol

Kaçınma alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin kaçınma alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 71'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 38,76$, $p = .00$, $\eta^2 = .45$). Buna göre uygulanan programın öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik kaçınma algıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 61,20$, $p = .00$, $\eta^2 = .56$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik kaçınma algılarını azaltmada etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

4.1.3. C Okuluna ilişkin bulgular

a) İlgi alt boyutuna ilişkin bulgular

İlgi alt ölçeğine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25.

İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Corrected Model	8787,108	3	2929,036	26,990	,210
Intercept	3892,070	1	3892,070	35,864	,000
Grup	114,497	1	114,497	1,055	,311
Başlangıç Ön test	162,754	1	162,754	1,500	,229
Grup*Öntest	1075,721	1	1075,721	2,912	,233
Hata	3798,328	35	108,524		
Toplam	119712,000	39			
Düzeltilmiş Toplam	12585,436	38			

ANCOVA analizinin önemli bir şartı kriteri olarak regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması gösterilmektedir (Büyüköztürk, 2011, Seçer, 2015). Bu bağlamda bu kriterin yerine getirilebilmesi için Tablo 4.25’te bağımsız değişken (grup) ile birlikte değişen değişkenin (ön test) etkileşimini gösteren sıranın okunması ve bu satırda yer alan p değerinin anlamsız ($p > .05$) olması gerekmektedir. Bu anlamda Tablo 4.25 incelendiğinde “**Grup*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin 2,91 ve $p = .23$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ilgi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.26 ve Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.26.

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	23	64,00	63,89
Kontrol	16	35,75	35,98

Tablo 4.26’da deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27.

İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Corrected Model	7711,387	2	3855,693	28,478	,000	,613	
Intercept	3898,798	1	3898,798	28,797	,000	,444	
İlgi Öntest	180,951	1	180,951	12,337	,025	,360	
Grup	7264,427	1	7264,427	53,655	,000	,598	A>B
Hata	4874,049	36	135,390				
Toplam	119712,000	39					
Düzeltilmiş Toplam	12585,436	38					

A=Deney, B=Kontrol

İlgi alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, ilgi alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 61’dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 12,33$, $p = .025$, $\eta^2 = .36$). Buna göre uygulanan programın öğrencilerin ilgileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 53,65$, $p = 0,000$, $\eta^2 = .59$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin

öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik ilgilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

b) Bilgi alt boyutuna ilişkin bulgular

Bilgi alt ölçeğine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşitliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28.

Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Corrected Model	9916,339	3	3305,446	45,489	,000
Intercept	444,955	1	444,955	6,123	,018
Grup	,386	1	,386	,005	,942
Bilgi Ön test	108,758	1	108,758	1,497	,229
Grup*Öntest	257,308	1	257,308	3,541	,068
Hata	2543,251	35	72,664		
Toplam	55195,000	39			
Düzeltilmiş Toplam	12459,590	38			

Regresyon eğilimlerinin eşitliğinin için Tablo 4.28 incelendiğinde “**Grup*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin 3,541 ve $p=.068$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.29 ve Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.29.

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	23	46,13	46,01
Kontrol	16	14,37	14,53

Tablo 4.29’da deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30.

Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Corrected Model	9659,032	2	4829,516	62,081	,000	,775	
Intercept	394,527	1	394,527	5,071	,031	,123	
Bilgi- Öntest	143,800	1	143,800	11,848	,018	,490	
Grup	9304,509	1	9304,509	119,606	,000	,769	A>B
Hata	2800,558	36	77,793				
Toplam	55195,000	39					
Düzeltilmiş Toplam	12459,590	38					

A=Deney, B=Kontrol

Bilgi alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, bilgi alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 77’dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 11,84$, $p = .01$, $\eta^2 = .49$). Buna göre uygulanan programın öğrencilerin bilgileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)}= 119,600$, $p=00$, $\eta^2=.76$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik bilgilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

c) Önem alt boyutuna ilişkin bulgular

Önem alt ölçeğine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşitliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31.

Önem Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular

Kaynak	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortalaması		
Corrected Model	7379,952	3	2459,984	20,550	,000
Intercept	1291,722	1	1291,722	10,791	,002
Grup	96,004	1	96,004	,802	,377
Önem Ön test	62,393	1	62,393	,521	,475
Grup*Öntest	583,201	1	583,201	2,872	,340
Hata	4189,792	35	119,708		
Toplam	89916,000	39			
Düzeltilmiş	11569,744	38			
Toplam					

Regresyon eğilimlerinin eşitliğinin için Tablo 4.31 incelendiğinde “**Grup*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin 2,872 ve $p=.34$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.32 ve Tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.32.

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	23	55,82	55,76
Kontrol	16	29,00	29,09

Tablo 4.32’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4.33.

Önem Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Corrected Model	6796,751	2	3398,376	25,632	,000	,587	
Intercept	1894,229	1	1894,229	14,287	,001	,284	
Önem Öntest	6,312	1	6,312	7,048	,023	,312	
Grup	6466,473	1	6466,473	48,773	,000	,575	A>B
Hata	4772,992	36	132,583				
Toplam	89916,000	39					
Düzeltilmiş Toplam	11569,744	38					

A=Deney, B=Kontrol

Önem alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, önem alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 58’dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların son test

puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 7,04$, $p=.02$, $\eta^2=.31$). Buna göre uygulanan programın öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik önem algıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 48,77$, $p=00$, $\eta^2=.57$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin önem algılarını geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

d) Kaçınma alt ölçeğine ilişkin bulgular

Kaçınma alt ölçeğine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.34' te verilmiştir.

Tablo 4.34.

Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular

Kaynak	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortalaması		
Corrected Model	104,654	3	34,885	4,827	,006
Intercept	187,408	1	187,408	25,933	,000
Grup	57,679	1	57,679	7,981	,008
Kaçınma Ön test	,247	1	,247	,034	,854
Grup*Öntest	26,503	1	26,503	3,667	,064
Hata	252,936	35	7,227		
Toplam	2038,000	39			
Düzeltilmiş	357,590	38			
Toplam					

Regresyon eğilimlerinin eşitliğinin için Tablo 4.34 incelendiğinde “**Grup*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin 3,66 ve $p=.06$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.35 ve Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.35.

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	23	5,39	15,26
Kontrol	16	8,25	17,38

Tablo 4.35’te deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.36.

Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Corrected Model	78,151	2	39,075	5,034	,012	,519	
Intercept	167,323	1	167,323	21,556	,000	,375	
Kaçınma Öntest	1,039	1	1,039	6,134	,022	,401	
Grup	65,424	1	65,424	8,429	,006	,390	A>B
Hata	279,439	36	7,762				
Toplam	2038,000	39					
Düzeltilmiş Toplam	357,590	38					

A=Deney, B=Kontrol

Kaçınma alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, kaçınma alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 51'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 6,13$, $p = .02$, $\eta^2 = .40$). Buna göre uygulanan programın öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik kaçınma algıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,37)} = 8,42$, $p = .00$, $\eta^2 = .39$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik kaçınma algılarını azaltmada etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

4.1.4. Son Test Puan Ortalamalarının Okullar Açısından İncelenmesi

Elde edilen veriler incelendiğinde deney gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu ve uygulanan teknoloji destekli öğretim programının öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarını değiştirmede etkili bir araç olduğu görülmektedir. Uygulanan teknoloji destekli öğretim programının hangi okul grubunda yer alan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarını değiştirmede daha etkili olduğunu belirlemek için Bağımsız Örneklemeler için Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.37.

Okulların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Okullar	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
İlgi	C Okulu	23	64,0000	13,45025	4,029	.022	B>A
	A Okulu	20	55,8000	7,76361			
	B Okulu	28	57,0000	9,42416			
Önem	C Okulu	23	58,9296	10,96400	4,346	.017	B>A, C>A
	A Okulu	20	55,8261	13,92725			
	B Okulu	28	47,3000	9,42058			
Kaçınma	C Okulu	23	47,8571	9,14377	109,480	.000	B>A, B>A,
	A Okulu	20	50,2817	11,50178			
	B Okulu	28	5,3913	2,03914			
Bilgi	C Okulu	23	14,3500	2,32322	36,178	.000	C>A
	A Okulu	20	13,4643	2,38020			
	B Okulu	28	11,0986	4,57370			

Üç farklı öğrenci seviyesine göre seçilmiş olan okulların son test tutum puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve ortalamalar arasındaki farkın *ilgi* alt boyutunda ($F_{68}= 4.029$, $p<.05$), *önem* alt boyutunda ($F_{68}= 4.346$, $p<.05$), *kaçınma* alt boyutunda ($F_{68}= 109.480$, $p<.05$) ve *bilgi* alt boyutunda ($F_{68}= 36.178$, $p<.05$) anlamlı olduğu bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için post hoc Tukey testi yapılmış ve ilgi alt boyutunda A okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının C okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Önem alt boyutunda ve bilgi alt boyutunda A okulunda ve B okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının C okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kaçınma alt boyutunda ise A okulunda ve B okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının C okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde interaktif çoklu ortam materyalleriyle yapılan eğitim faaliyetlerinin her seviyedeki okulda Türk edebiyatı dersine yönelik

tutumu olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini söyleyebiliriz. Son test puanlarına göre elde edilen bulgular ise okul başarı seviyesi arttıkça tutumun da olumlu düzeyde ve anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

B). Öğretim Materyalinin Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek için bağımlı örneklemeler için t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.38.

A Okuluna İlişkin Bulgular

	N	X	Ss	t	p
Deney başarı ön test	20	44,0500	4,68619	11,06	.00
Deney başarı son test	20	86,5000	2,35361		
Kontrol başarı ön test	20	36,2500	3,09658	1,85	.32
Kontrol başarı son test	20	39,2500	3,10507		

A okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız örneklemeler için t testi uygulanmış ve deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($t_{19} = 11,06$, $p < .01$). Deney grubuna ilişkin olarak elde edilen ön test başarı puanının $X = 44,05$ ve son test başarı puanının da $X = 86,50$ olduğu göz önünde bulundurulduğunda son test puanının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda ise ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($t_{19} = 1,85$, $p > .05$). Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan Teknoloji destekli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre eğitim programı ve yıllık plan dâhilinde geleneksel yollarla işlenen derslerin öğrenci başarılarını anlamlı düzeyde artırmamasına rağmen, interaktif çoklu ortam araçları ile hazırlanmış akıllı tahta öğretim uygulamalarının öğrenci başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı bulgusuna araştırma sonuçlarına göre

ulaşılmıştır. Buna göre üst seviye bir okulda yapılan teknoloji destekli eğitim uygulamalarının başarıyı artırdığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.39.

B Okuluna İlişkin Bulgular

	N	X	Ss	t	p
Deney başarı ön test	28	39,8393	16,99077	15,668	,00
Deney başarı son test	28	81,8929	8,29698		
Kontrol başarı ön test	22	42,2727	11,92509	1,796	,45
Kontrol başarı son test	22	50,2273	9,93758		

B okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem için t testi uygulanmış ve deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($t_{19}= 15,66$, $p<.01$). Deney grubuna ilişkin olarak elde edilen ön test başarı puanının $X=39,83$ ve son test başarı puanının da $X=81,89$ olduğu göz önünde bulundurulduğunda son test puanının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda ise ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($t_{19}= 1,79$, $p>.05$). Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan Teknoloji destekli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre orta seviyede bir okulda uygulanan interaktif çoklu ortam materyalleriyle yapılan eğitim faaliyetlerinin öğrenci başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını söyleyebiliriz. Geleneksel metotlarla işlenen derslerin ise öğrenci başarılarını anlamlı düzeyde artıramadığı araştırma bulguları sonucunda ortaya konulmuştur.

Tablo 4.40.

C Okuluna İlişkin Bulgular

	N	X	Ss	t	p
Deney başarı ön test	23	36,9130	10,71920	41,76	,00
Deney başarı son test	23	83,2174	9,84866		
Kontrol başarı ön test	16	28,6250	12,94540	1,53	,75
Kontrol başarı son test	16	44,0625	10,98768		

C okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem için t testi uygulanmış ve deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($t_{19}= 41,76$, $p<.01$). Deney grubuna ilişkin olarak elde edilen ön test başarı puanının $X=36,91$ ve son test başarı puanının da $X=83,21$ olduğu göz önünde bulundurulduğunda son test puanının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda ise ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($t_{19}= 1,53$, $p>.05$). Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan Teknoloji destekli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Öğrenci giriş puanlarına göre seçilen alt seviye bir okulda uygulanan interaktif çoklu ortam materyalleriyle yapılan edebiyat eğitiminin, öğrenci başarısını anlamlı düzeyde artırdığı araştırma bulgularına göre söylenebilir. Kontrol grubunda yapılan geleneksel öğretim faaliyetlerinin ise öğrenci başarısını anlamlı düzeyde artırmadığı araştırma bulgularına göre söylenebilir.

b). Akademik Başarı Son Test Puanları Bakımından Okulların Karşılaştırılması

Çalışmanın yürütüldüğü üç farklı okul grubunda deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine akademik başarı açısından anlamlı bir farklılaşmanın belirlenmesinden sonra okullar arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.41.

Okulların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Okullar	N	X	Ss	F	p
Başarı	A Okulu	20	86,5000	10,52566	1,412	.251
	B Okulu	28	81,8929	8,29698		
	C Okulu	23	83,2174	9,84866		

Üç farklı öğrenci seviyesine göre seçilmiş olan okulların son test başarı puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{68} = 1.412$, $p > .05$). Buna göre üç farklı seviyeye sahip bu okulların deney grubu son test başarı ortalamalarının birbirine yakın olduğunu ve anlamlı düzeyde farklılaşmadığını söyleyebiliriz.

4.1.5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin Türk edebiyatı dersinde kullanılan etkileşimli çoklu ortam materyallerinin kullanılmasıyla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular

Çalışmanın bu bölümünde on birinci sınıf öğrencilerinin Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Üç okul düzeyinde oluşturulan deney ve kontrol gruplarının olduğu bu çalışmada, deney grubunda yapılan uygulamalar bittikten sonra öğrencilere görüşme formları dağıtılmış ve 71 deney grubu öğrencisinden etkileşimli çoklu ortam materyaline ilişkin görüş alınmıştır. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplar içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analiziyle kodlanan veriler vasıtasıyla temalar oluşturulmuş ve yüzde ve frekans değerlerine göre elde edilen bulgular tablolar hâlinde verilmiştir.

Görüşme formunun birinci sorusu “Türk dili ve edebiyatı dersinde etkileşimli akıllı tahta uygulamalarının etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz.” diye verilmiştir. Bu soruya olumsuz cevap veren öğrenciye rastlanmamıştır. Bu soruya cevap veren öğrencilerin ortaya koyduğu düşünceler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş ve belirlenen temalar frekans-yüzde değerleri ile Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.42.

Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersinde Etkileşimli Akıllı Tahta Uygulamalarının Etkililiğine ilişkin Görüşleri

Tema	f	%
Etkinliklerin geri bildirim sağlaması	43	15,57
Materyalin ve etkinliklerin görsel bakımdan zengin olması	41	14,85
Materyalin dersi eğlenceli hâle getirmesi	38	13,76
Materyal ile kısa zamanda daha fazla etkinliğin yapılabilmesi	36	13,04
Materyalin konuyu anlamayı kolaylaştırması	35	12,68
Materyalin öğrenmelerin kalıcılığını sağlaması	27	9,
Materyalin tüm duyulara hitap etmesi	22	7,97
Etkinliklerin dikkat çekici olması	19	6,88
Materyalin konu tekrarını kolaylaştırması	15	5,43
Toplam	276	100

Tablo 4.42. incelendiğinde, öğrencilerin Türk edebiyatı dersinde etkileşimli akıllı tahta uygulamalarının etkili olduğunu; etkinliklerin geri bildirim sağlamasına, materyalin ve etkinliklerin görsel bakımdan zengin olmasına, dersi eğlenceli hâle getirmesine, kısa zamanda daha fazla etkinliğin yapılabilmesine, konuyu anlamayı kolaylaştırmasına, öğrenmelerin kalıcılığını sağlamasına, tüm duyulara hitap etmesine, etkinliklerin dikkat çekici olmasına ve materyalin konu tekrarını kolaylaştırmasına bağladıkları görülmektedir.

Tablo 4.43.

Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersinde Etkileşimli Akıllı Tahta Uygulamalarında Kullanılan Materyaldeki Etkinliklere Yönelik Beğenme Durumları

Tema	f	%
Derse hazırlık etkinlikleri	37	17,84
Video etkinlikleri	35	16,90
Eşleştirme etkinlikleri	31	14,97
Doğru-Yanlış etkinlikleri	30	14,49
Çoktan seçmeli sorular ve çözümleri	28	13,52
Boşluk doldurma etkinlikleri	25	12,07
Metin seslendirme etkinlikleri	21	10,14
Toplam	207	100

Tablo 4.43'te öğrencilerin etkileşimli akıllı tahta uygulamalarında kullanılan materyaldeki etkinliklere yönelik beğenme durumları değerlendirilmiş ve en çok beğendikleri etkinlikler sırasıyla derse hazırlık etkinlikleri (%17,84), video etkinlikleri (%16,90), eşleştirme etkinlikleri (%14,97), doğru-yanlış etkinlikleri (%14,49), çoktan seçmeli sorular ve çözümleri (%13,52), boşluk doldurma etkinlikleri (%12,07), metin seslendirme etkinlikleri (%10,14) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Burada, öğrencilerin alışılmış eğitim anlayışının dışında bir öğrenim faaliyeti içine girmelerinin, etkileşimli uygulamaların daha kalıcı öğrenmeler sağlamasının ve bu uygulamaların dersi daha eğlenceli hâle getirmesinin etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 4.44.

Deney Grubu Öğrencilerinin Etkileşimli Akıllı Tahta Uygulamalarında Kullanılan Materyalde Düzenlenmesini veya Geliştirilmesini İstedikleri Yerler

Tema	f	%
Materyaldeki videolarla ilgili istekler	16	30,18
Materyaldeki metinler ile ilgili istekler	12	22,64
Materyaldeki genel tarama testi ile ilgili istekler	11	20,75
Materyaldeki eşleştirme sorularıyla ilgili istekler	7	13,20
Materyaldeki değişikliğe gerek yok	7	13,20
Toplam	53	100

Tablo 4.44'te öğrencilere, etkileşimli akıllı tahta uygulamalarında kullanılan materyalde düzenlenmesini veya geliştirilmesini istedikleri yerler sorulmuş ve öğrencilerin materyaldeki videolarla, metinlerle, genel tarama testiyle, eşleştirme sorularıyla ilgili isteklerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Görüşler incelendiğinde, materyaldeki videolarla ilgili istekler, video sayısının artırılmasına ve daha fazla yerde kullanılmasına dönük olduğu görülmüştür. Materyaldeki metinler ile ilgili istekler analiz edildiğinde ise metinlerin seslendirme ile kendiliğinden hareket etmesi ve seslendirme esnasında sesin nerede olduğunu daha iyi görmek için bold (kalın) görülmesi gerektiği ile ilgili bulgulardır. Ayrıca görüşler incelendiğinde genel tarama testinde yer alan soru sayısının fazla olması ve bu soruların LYS'ye yönelik sorulardan oluşması gerektiği ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Materyalde yer alan eşleştirme sorularının anında dönüt ve düzeltme vermesi öğrenciler

tarafından eğlenceli ve öğretici bulunmuştur. Bu sebeple eşleştirme sorularının da sayı olarak artırılması gerektiği görüşüne analizler sonucunda ulaşılmıştır.

Görüşme formunda dördüncü soru olan “Türk dili ve edebiyatı dersinde etkileşimli akıllı tahta uygulamaları sadece Millî Edebiyat Dönemi konusunda değil diğer tüm konularda da kullanılabilir mi? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.” sorusuna yönelik öğrencilerin ortaya koyduğu düşünceler ve cevaplar içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş ve belirlenen temalar frekans ve yüzde değerleri ile Tablo 4.45’te verilmiştir.

Tablo 4.45.

Deney Grubu Öğrencilerinin Etkileşimli Akıllı Tahta Uygulamalarının Türk Edebiyatı Dersinin Diğer Konularında da Kullanılıp Kullanılamayacağına İlişkin Görüşleri

Tema	f	%
Dersi daha etkili hâle getirdiği için kullanılmalı	65	20,83
Derse karşı ilgimizi ve motivasyonumuzu artırdığı için kullanılmalı	58	18,58
Dersi daha anlaşılır hâle getirdiği için kullanılmalı	47	15,06
Öğrenmemizi kolaylaştırdığı için kullanılmalı	43	13,78
Öğrendiklerimizin tekrarına müsaade ettiği için kullanılmalı	38	12,17
Dersi eğlenceli hâle getirdiği için kullanılmalı	33	10,57
Daha fazla duyumuza hitap ettiği için kullanılmalı	28	8,97
Toplam	312	100

Tablo 4.45 incelendiğinde, etkileşimli akıllı tahta uygulamalarının Türk edebiyatı dersinin diğer konularında da kullanılması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu düşüncelerinin sebepleri de etkileşimli akıllı tahta uygulamalarının dersi daha etkili hâle getirmesi, derse karşı ilgi ve motivasyonu artırması, dersi daha anlaşılır hâle getirmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrenilenlerin tekrar edilmesine olanak sağlaması, dersi eğlenceli hâle getirmesi ve daha fazla duyuya hitap etmesi gibi nedenler olduğu sonucuna, görüşlerin analizi neticesinde ulaşılmıştır.

Görüşme formunun beşinci sorusu olan “Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanmış olduğumuz etkileşimli akıllı tahta uygulamalarının kolaylık ve kullanılabilirlikleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik öğrencilerin

verdiği cevaplar içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş ve belirlenen temalar frekans ve yüzde değerleri ile Tablo 4.46’da verilmiştir.

Tablo 4.46.

Deney Grubu Öğrencilerinin Etkileşimli Akıllı Tahta Materyallerinin Kullanılabilirliğinin Kolaylık veya Zorluğuna İlişkin Görüşleri

Tema	f	%
Materyalin kullanımı kolay	82	29,39
Materyalin ikonları anlaşılır	65	23,29
Materyaldeki konuların sıralaması ile kitaptaki konu sıralaması aynı	49	17,56
Materyal dersi eğlenceli hâle getiriyor	45	16,12
Materyali kullanarak ders işlenmesi motivasyonumuzu artırıyor.	38	13,62
Toplam	279	100

Tablo 4.46’da frekans ve yüzde değerleri verilen, etkileşimli akıllı tahta materyallerinin kullanılabilirliğinin kolaylık veya zorluğuna ilişkin öğrenci görüşleri, materyalin kullanımının kolay olduğu yönünde (%29,39) yoğunlaştığı görülmektedir. Etkileşimli akıllı tahta materyalinin ikonlarının anlaşılır olduğu (%23,29), materyaldeki konuların sıralaması ile kitaptaki konu sıralamasının aynı olduğu (%17,56) ve bunun da kolaylık sağladığı, materyalin dersi eğlenceli hâle getirdiği (%16,12) ve materyalin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı (%13,62) bulgularına ulaşılmıştır. Tablo 4.46’da verilen temalar doğrultusunda uygulanan etkileşimli akıllı tahta materyalinin kullanımının kolay ve anlaşılır olduğunu söyleyebiliriz.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin, öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi ile hazırlanan yazılımla ilgili görüşlerinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, bulgulardan hareketle elde edilen sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir. Sonuç ve tartışma bölümü; başarı, tutum ve öğrencilerin etkileşimli çoklu ortam materyaline yönelik görüşlerinin incelenmesi alt başlıklarından oluşmaktadır.

Bilgisayar destekli eğitim, çoklu ortam araçları ve akıllı tahta uygulamalarına yönelik birçok çalışmanın değişik derslerin öğretiminde kullanıldığı ve bu çalışmalar vasıtasıyla uygulamaların etkilerinin araştırıldığı (Kaya, 2013; Yıldız, 2009; Akbaba, 2009; Taşdelen, 2011; Yekta, 2004; Gülbenk, 2008; Sarıkaya, 2006; Zobar, 2010; İnce Yakar, 2011; Güney, 2007; Bağcı, 2013; Çetin, 2010; Yünkül, 2014; Aslan, 2006; Börü, 2008; Namlu, 1996; Yoldaş, 2002; Görpeli, 2003; Atasoy, 2004; Çubuk, 2004; Arslan, 2006; Kibar, 2006; Orhan, 2007; Kapucu, 2008; Özel, 2008; Özbaş, 2009; Sevim, 2013) birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür.

Bu çalışmada ise daha önce edebiyat eğitimi alanında hiçbir şekilde ele alınmayan ve özgün bir konu olan Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin, öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi ile deney grubunda uygulanan etkileşimi çoklu ortam materyaline yönelik öğrenci görüşleri bütün yönleriyle araştırılmıştır.

5.1. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Etkileşimli Çoklu Ortam Materyalleriyle Öğretiminin Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarılarına Etkisiyle İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci problemi olan “*Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik başarıları üzerinde anlamlı etkisi var mıdır?*” sorusu ile ilgili sonuçlar şöyledir:

Çalışmada uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türk edebiyatı dersi başarıları karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ortaöğretim giriş puanlarına göre seçilen üst düzey başarıya (A okulu), orta düzey başarıya (B okulu) ve alt düzeyde başarıya (C okulu) sahip üç okulda oluşturulan deney ve kontrol grupları ile yapılan bu çalışmada; teknoloji destekli öğretim materyalinin öğrencilerin Türk Edebiyatı dersindeki akademik başarılarına etkisini belirlemek için bağımlı örneklem için t testi uygulanmıştır. A okulundan elde edilen istatistiki bilgilere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($t_{19}= 11,06$, $p<.01$). Kontrol grubunda ise ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($t_{19}= 1,85$, $p>.05$). Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan Teknoloji destekli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili bir araç olduğu söylenebilir. Buna göre üst seviyede başarıya sahip olan bir okulda, eğitim programı ve yıllık plan dâhilinde geleneksel yollarla işlenen derslerin öğrenci başarılarını anlamlı düzeyde artırmamasına rağmen, interaktif çoklu ortam araçları ile hazırlanmış akıllı tahta öğretim uygulamalarının öğrenci başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

B okulunda elde edilen bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($t_{19}= 15,66$, $p<.01$). Kontrol grubunda ise ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($t_{19}= 1,79$, $p>.05$). Araştırmada orta seviyede başarıya sahip bir okulda uygulanan interaktif çoklu ortam materyalleriyle yapılan eğitim faaliyetlerinin, öğrenci başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını

söyleyebiliriz. Mevcut öğretim programına göre işlenen derslerin ise öğrenci başarılarını anlamlı düzeyde artıramadığı, araştırma sonucunda ortaya konulmuştur.

C okulunda elde edilen bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($t_{19}= 41,76$, $p<.01$). Bu durum deney grubunda uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin başarıyı artırdığı sonucunu vermektedir. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına göre yapılan eğitim faaliyetlerinin öğrenci başarısını ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunamadığı ($t_{19}= 1,53$, $p>.05$) için anlamlı düzeyde artıramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci giriş puanlarına göre seçilen alt seviye bir okulda uygulanan interaktif çoklu ortam materyalleriyle yapılan edebiyat eğitiminin, öğrenci başarısını anlamlı düzeyde artırdığını söyleyebiliriz.

Üç okul düzeyinde yapılan bu araştırmada Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin öğrencilerin Türk edebiyatı dersindeki başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimli çoklu ortam materyallerinin kullanıldığı deney grupları ile geleneksel veya mevcut öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü kontrol grupları arasında, başarı açısından ortaya çıkan bu farklılaşmanın etkileşimli çoklu ortam aracı ile Türk edebiyatı dersinin işlenmesinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Çoklu ortamda sunulan bilginin birden çok araç (metin, grafik, görüntüler, hareketli grafikler, animasyon, hipermedya, fotoğraf, video ve ses) ile verilmesi öğrenmeyi kolaylaştırması ve kalıcı hâle getirmesi açısından önemli görülmektedir. Eğitim amaçlı çoklu ortamların kullanımının sağladığı faydalar ve sunduğu imkânlar birçok araştırmacı (Mayer ve Moreno 2002; Mayer, Steinhoff, Bower ve Mars 1995; Mayer, Fennrll, Farmer vd. 2004; Raby ve Bailla 1994; Shao 2012; Lin, Hung ve Chang 2013; Milovanovic, Obradovic ve Milajic 2013; Kuzu, Akbulut ve Şahin 2007; Neo, Neo ve Teoh 2010; Chen 2012; Kim, Kim ve Whang 2013; Mandernach 2009; Yueh, Lin, Huang ve Sheen 2012; Chen ve Wu 2015; Chiou, Tien ve Lee 2015; Tan, Kwok, Neo ve Neo 2010) tarafından ortaya konulmuştur.

5.2. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın Etkileşimli Çoklu Ortam Materyalleriyle Öğretiminin, Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisiyle İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci problemi olan “*Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin, öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı etkisi var mıdır?*” sorusuna ile ilgili sonuçlar şöyledir:

Çalışmada uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının ilgi, bilgi, önem ve kaçınma alt boyutlarında birbirine benzer olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin ortaöğretim giriş puanlarına göre seçilen üst düzey başarıya (A okulu), orta düzey başarıya (B okulu) ve alt düzeyde başarıya (C okulu) sahip üç okulda oluşturulan deney ve kontrol grupları ile yapılan bu çalışmada; teknoloji destekli öğretim materyalinin öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için Veyis (2014) tarafından geliştirilen Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmış ve elde edilen verileri değerlendirmek amacıyla Faktörlü Kovaryans Analizi-ANCOVA yapılmıştır.

1. A Okulunda Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum ile İlgili Sonuçlar

İlgi alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, ilgi alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 35'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu ve grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin öğrencilerin ilgileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir. Etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretim faaliyetlerinin uygulandığı A okulundaki deney grubu ile mevcut öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü kontrol grubu ilgi alt ölçeği bakımından karşılaştırılmış, elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol

grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını ilgi alt boyutunda geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleri ile öğretiminin üst seviye başarıya sahip bir okulda uygulanmasının, öğrencilerin Türk edebiyatına yönelik tutumlarını ilgi alt boyutunda anlamlı düzeyde artırdığı, yani uygulamanın öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırdığını söyleyebiliriz.

Bilgi alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, bilgi alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 71'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı ve grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin öğrencilerin bilgileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu söyleyebiliriz. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç deney grubunda uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını bilgi alt boyutunda geliştirmede ve bilgilerini artırmada etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Önem alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, önem alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 72 bulunmuş ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmüştür. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç deney grubunda uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin öğrencilerin önem algılarını geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Kaçınma alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, kaçınma alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 74 bulunmuş ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmüştür. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik kaçınma algılarını azaltmada anlamlı bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

A okulunda uygulanan Milli Edebiyat Dönemi çoklu ortam materyalinin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını anlamlı ve olumlu düzeyde geliştirdiğini araştırma sonuçlarına göre söyleyebiliriz.

2. B Okulunda Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum ile İlgili Sonuçlar

İlgi alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, ilgi alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 67'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu ve grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre uygulamanın öğrencilerin ilgileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir. Etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretim faaliyetlerinin uygulandığı B okulundaki deney grubu ile mevcut öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü kontrol grubu ilgi alt ölçeği bakımından karşılaştırılmış, elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını ilgi alt boyutunda geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleri ile öğretiminin orta seviye başarıya sahip bir okulda uygulanmasının, öğrencilerin Türk edebiyatına yönelik tutumlarını ilgi alt boyutunda anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgi alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, bilgi alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 71'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı ve grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin öğrencilerin

bilgileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu söyleyebiliriz. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağı belirlenmiş ve elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç deney grubunda uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını bilgi alt boyutunda geliştirmede ve öğrencilerin bilgilerini artırmada etkili olduğu yönündedir.

Önem alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, önem alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 64 bulunmuş ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmüştür. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney grubunda uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin, öğrencilerin Türk edebiyatı dersinin önemine yönelik tutumunu anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaçınma alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, kaçınma alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 71 bulunmuş ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmüştür. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin orta seviyede başarıya sahip bir okulda uygulanmasının, öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik kaçınma algılarını azaltmada anlamlı bir etki oluşturduğu şeklinde yorumlayabiliriz.

B okulunda uygulanan Milli Edebiyat Dönemi çoklu ortam materyalinin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını anlamlı ve olumlu düzeyde geliştirdiğini araştırma sonuçlarına göre söyleyebiliriz.

3. C Okulunda Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum ile İlgili Sonuçlar

İlgi alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, ilgi alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 61'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu ve grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna C okulundan elde edilen bulgulara da ulaşılmıştır. Buna göre uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin öğrencilerin ilgileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu söyleyebiliriz. Etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretim faaliyetlerinin uygulandığı C okulundaki deney grubu ile mevcut öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü kontrol grubu ilgi alt ölçeği bakımından karşılaştırılmış, elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını ilgi alt boyutunda geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleri ile öğretiminin alt seviye başarıya sahip bir okulda uygulanmasının, öğrencilerin Türk edebiyatına yönelik tutumlarını ilgi alt boyutunda anlamlı düzeyde artırdığı şeklinde yorumlayabiliriz.

Bilgi alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, bilgi alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 77'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı ve grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin öğrencilerin bilgileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu söyleyebiliriz. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç deney grubunda uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını bilgi alt boyutunda geliştirmede ve bilgilerini artırmada etkili olduğu yönündedir.

Önem alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, önem alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 58 bulunmuş ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmüştür. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı

farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç deney grubunda uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin öğrencilerin önem algılarını geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Kaçınma alt ölçeğine ilişkin son test puanlarının ve grup değişkenlerinin, kaçınma alt boyutu ön test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları % 51 bulunmuş ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmüştür. Grupların son test puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre uygulanan etkileşimli çoklu ortam materyalinin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik kaçınma algılarını azaltmada anlamlı bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

C okulunda uygulanan Milli Edebiyat Dönemi çoklu ortam materyalinin öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını anlamlı ve olumlu düzeyde geliştirdiğini araştırma sonuçlarına göre söyleyebiliriz.

Öğretim materyalleri konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, teknolojik materyallerin, öğretimin ve öğrenmenin niteliğini yükselttiği, öğrenmeyi etkili ve anlamlı hâle getirdiği ve öğrenenler üzerinde önemli etkilerinin olduğu (Ahi, 1999; Iding ve Speidel 2002; Baker, Harold ve Oneil, 2003; Maki ve Maki, 2002) birçok değişik araştırmada ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularımızı destekleyen bu çalışmalarda olduğu gibi, Türk edebiyatı dersinde etkileşimli çoklu ortam materyallerinin etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada da ayrı başarı düzeylerine sahip okullarda ve deney gruplarında uygulanan Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı etkileşimli çoklu ortam materyalinin, öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığını araştırma sonuçlarına göre söyleyebiliriz. Ayrıca etkileşimli çoklu ortam materyallerinin öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarını değiştirmede etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üç farklı öğrenci seviyesine göre seçilmiş olan okulların son test tutum puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve ortalamalar arasındaki farkın *ilgi* alt boyutunda ($F_{68}= 4.029$, $p<.05$), *önem* alt boyutunda ($F_{68}= 4.346$, $p<.05$), *kaçınma* alt boyutunda ($F_{68}= 109.480$, $p<.05$) ve *bilgi* alt boyutunda ($F_{68}= 36.178$, $p<.05$) anlamlı olduğu bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için post hoc Tukey testi yapılmış ve ilgi alt boyutunda A okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının C okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; önem alt boyutunda ve bilgi alt boyutunda A okulunda ve B okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının C okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve kaçınma alt boyutunda ise A okulunda ve B okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının C okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleri ile öğretiminin üst düzey başarıya sahip okullarda Türk edebiyatı dersine yönelik olumlu tutumu geliştirmede daha etkili olduğunu söyleyebiliriz.

5.3. Türk Edebiyatı Dersinde Etkileşimli Çoklu Ortam Materyallerinin Kullanılmasıyla İlgili Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü problemi olan “*Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretimi hususunda deney gruplarında yer alan öğrencilerin görüşleri nelerdir?*” sorusu ile ilgili sonuçlar şöyledir:

Farklı başarı seviyelerine sahip A, B ve C okullarının deney gruplarında toplam 71 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin Türk edebiyatı dersinde etkileşimli akıllı tahta uygulamalarının etkili olduğu görüşüne sahip olduklarını araştırma sonuçlarına göre söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan öğrencilerin, uygulamalarının etkili olduğunu; etkinliklerin geri bildirim sağlamasına, materyalin ve etkinliklerin görsel bakımdan zengin olmasına, dersi eğlenceli hâle getirmesine, kısa zamanda daha fazla etkinliğin yapılabilmesine, konuyu anlamayı kolaylaştırmasına, öğrenmelerin kalıcılığını sağlamasına, tüm duyulara hitap etmesine, etkinliklerin dikkat çekici olmasına ve

materyalin konu tekrarını kolaylaştırmasına bağladıklarını araştırma sonucuna göre söyleyebiliriz. Buna göre çoklu ortam materyallerinin Türk edebiyatı dersinde kullanımının derse yönelik tutumu ve başarıyı anlamlı düzeyde artırmasında kullanılan materyalin özelliklerinin önemli bir yeri olduğunu da söyleyebiliriz.

Deney gruplarında yer alan öğrencilerin akıllı tahta uygulamalarında kullanılan materyaldeki etkinliklere yönelik beğenme durumları değerlendirildiğinde en çok beğendikleri etkinlikler sırasıyla derse hazırlık etkinlikleri (%17,84), video etkinlikleri (%16,90), eşleştirme etkinlikleri (%14,97), doğru-yanlış etkinlikleri (%14,49), çoktan seçmeli sorular ve çözümleri (%13,52), boşluk doldurma etkinlikleri (%12,07), metin seslendirme etkinlikleri (%10,14) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin, etkileşimli akıllı tahta uygulamalarında kullanılan materyalde düzenlenmesini veya geliştirilmesini istedikleri yerler değerlendirildiğinde; metinlerin seslendirme ile kendiliğinden hareket etmesi ve seslendirme esnasında sesin nerede olduğunu daha iyi görmek için metnin bold (kalın) görülmesi, genel tarama testinde yer alan soru sayısının fazla olması ve bu soruların LYS'ye yönelik sorulardan oluşması ve materyalde yer alan eşleştirme sorularının anında dönüt ve düzeltme vermesi öğrenciler tarafından eğlenceli ve öğretici bulunmuştur. Bu sebeple eşleştirme sorularının materyalde artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrenci görüşlerine göre, etkileşimli akıllı tahta uygulamalarının Türk edebiyatı dersinin diğer konularında da kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu düşüncelerinin sebeplerinin; etkileşimli akıllı tahta uygulamalarının dersi daha etkili hâle getirmesi, derse karşı ilgi ve motivasyonu artırması, dersi daha anlaşılır hâle getirmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrenilenlerin tekrar edilmesine olanak sağlaması, dersi eğlenceli hâle getirmesi ve daha fazla duyuya hitap etmesi gibi nedenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hazırlanan materyalin kullanılabilirliğine ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, materyalin kullanımının kolay olduğu (%29,39) görülmüştür. Etkileşimli akıllı tahta materyalinin ikonlarının anlaşılır olduğu (%23,29), materyaldeki konuların sıralaması ile kitaptaki konu sıralamasının aynı olduğu (%17,56) ve bunun da kolaylık sağladığı, materyalin dersi

eğlenceli hâle getirdiği (%16,12) ve materyalin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.4. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle bundan sonra yapılacak çalışmalar için araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Gelişen ve değişen teknolojilerin eğitim ortamlarında kullanılmasını hedefleyen bir anlayışla, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okulların tamamında bulunan akıllı tahtalarda kullanılabilecek materyaller ve eğitim yazılımları tüm dersler için hazırlanmalı.
- Hazırlanacak eğitim yazılımları, çoklu ortam materyallerinin kullanımı göz önünde bulundurularak geliştirilmeli ve yazılımlar etkileşimli olacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Eğitim yazılımları için tasarlanacak içerikler dersin hedefleri ve öğretim programı göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır. İçerikler derse hazırlık, konunun anlatımı ve işlenmesi, pekiştirici etkinliklerin yapılması ve konu ile ilgili değerlendirmelerin düzenlenmesi şeklinde tasarlanmalıdır.
- Hazırlanacak eğitim yazılımları bilgisayar, akıllı tahta ve tablet bilgisayarlarda kullanılabilecek şekilde tasarlanmalı ve derse ait bir site oluşturularak gerektiğinde uzaktan erişim ile de bu içeriklere ulaşılabilinmeli.
- Öğrenci performansının takip edilebileceği ve öğrencinin bireysel olarak da kullanabileceği eğitim yazılımları geliştirilmeli. Bu yazılımlar öğrenilen konunun tekrarını sağlayacak etkinlikler içermeli.
- Üniversitelerde, öğretmen yetiştiren programlarda teknoloji destekli materyal hazırlamaya yönelik üst düzey ve uygulamalı eğitimler verilmeli.

KAYNAKÇA

- Ahi, N. (1999). *Eğitim ve öğretimde yeni enformasyon teknolojileri, bilgisayar destekli eğitim ve uygulaması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaba, B. (2009). *Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, B., Keçe M., Erdem ve M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 237-257.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-18.
- Akpınar, Y. (2005). *Bilgisayar destekli eğitimde uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aldağ, H. ve Sezgin, M. E. (2003). Çok ortamlı öğrenmede ikili kodlama kuramı ve bilişsel model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü Dergisi*, 11(11), 121-135.
- Alkan, C. (1987), *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Yargıcıoğlu Matbaası.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. ve Teker, N. (1992). *Programlı öğretim. Değişik teknolojiler ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Allesi, S. M. and Trollip, A. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development*. America: Allyn and Bacon.

- Altınışık, S. ve Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarılar ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 41-49.
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: W.M. Freeman and Company.
- Appleton, K. (1997). Analysis and description of students' learning during science classes using a constructivist-based model, *Journal of Research in Science Teaching*, 22.
- Argunşah, H. (2013). Millî edebiyat. Ed. Ramazan Korkmaz, *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı* içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Arıcı, N., Yekta, M. (2005). Mesleki ve teknik eğitimde çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı öğretimin ğrenci başarısına etkisi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 144-153.
- Arslan, A. (2008). Bilgisayar destekli Türkçe öğretiminin ğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2), 665-677.
- Arslan, O. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli ğretim*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aslan, F. (2006), *oklu ortam tasarımında paralellik düzeyinin öğrenme süresi, başarı ve transfer becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atasoy, B. (2004). *Bilgisayar destekli ğretim ortamlarında farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atılğan, H. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara. Anı Yayınları.
- Atsız, H. N. (2012). *Türk edebiyatı tarihi*. (6. baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.

- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556-559.
- Bağcı, H. (2013). *Fatih projesi çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin etkileşimli tahtaya yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baker, E. L., Harold, F. and Oneil, J. R. (2003). Evaluation and research for technology: Not just playing around. *Evaluation and Program Planning*, 26, 169-176.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2004). Alternatif değerlendirme aracı olarak bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası uygulamasından yansımalar: bir özel durum çalışması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 11.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1964). Ziya Gökalp. *Sosyoloji Konferansları Dergisi (Istanbul Journal of Sociological Studies)*, 5, 1-7.
- Bayram, S., Yeni, S. (2011). Web tabanlı eğitsel çoklu ortamların göz izleme tekniği ile kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 221-234.
- Baytekin, Ç. (2011). *Öğrenme öğretme teknikleri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bingöl, B. (2010). *Lisans düzeyindeki görsel iletişim tasarımı eğitiminde çoklu ortam (multimedya) kullanımı: Ankara'daki görsel iletişim tasarımı bölümlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brooks, D. W (1997). *Web-teaching: A guide to designing interactive teaching for the World Wide Web*. New York: Plenum.
- Bülbül, H., İ., Batmaz, İ., Şahin, Y., G., Küçükali, M., Balta, Ö., Ç. ve Balta, C., K. (2006). Web destekli ders çalıştırıcı tasarımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (2).

- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1995). *Genel öğretim metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler, ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cabı, E. (2013). Öğretimsel mesaj tasarımı, Cabı, E. (Ed.) *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s.41). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cansız Aktaş, M. (2014). *Nitel veri toplama araçları*, M. (Ed.) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 337-371). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). Eğitim sözlüğü. İstanbul: Say Yayınları.
- Chen, N. (2012). Autonomous learning in the context of computer-based multimedia college english teaching and learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (129, 2541-2547.
- Cunbur. M. (1999). *Son asır Türk şairleri* (I. Cilt). Atatürk Kültür Merkezi Yayınları. Ankara.
- Çalışkan, N., Karadağ, E. (2013). Temel kavramlar, Sarıtaş, M. (Ed.) *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s.11). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, O. (2010). *Fen ve Teknoloji dersinde “çoklu ortam tasarım modeli”ne göre hazırlanmış web tabanlı öğretim içeriğinin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi ile içeriğe yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetin, O., Günay, Y. (2011). *Fen eğitimine yönelik örnek bir web tabanlı öğretim materyalinin hazırlanması ve bu materyalin öğretmen öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 175-202.

- Çetinsaya, G. (2001). İslami vatanseverlikten İslam siyasetine. Mehmet Ö (Ed.). *Tanzimat ve Meşrutiyet'in birikimi* içinde (s. 270-272). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çetişli, İ. (2007). *II. Meşrutiyet dönemi Türk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çubuk, Ş. (2004) *Matematik öğretiminde permütasyon ve olasılık konusunun bilgisayar destekli öğretim materyalleri ile öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dayanç, M. (1997). *Sırat-ı müstakim dergisindeki dil, edebiyat ve sosyal kavramların sistematik incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci, A. (2008). *Bilgisayar destekli sabit ve hareketli görsel materyallerin kimya öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, Demircioğlu, İ. H., Turan, İ. (ed.) *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s.10). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme sanatı: öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı: öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. Altun, E. (2007), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirel, Ö., Yağcı, E. (2012). Eğitim, öğretim teknolojisi ve iletişim, Demirel, Ö., Altun, E. (Ed.) *Eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s.13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğdu, S. ve Arslan Z. (1993). *Eğitim Teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç ve gereçleri*. Tekışık Ofset Tesisleri: Ankara.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. Sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Efendioğlu, A. (2012). *Çoklu ortam benzetimlerinin fen öğretiminde uygulanması ve öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ercilasun, B. (1997). *Yeni Türk Edebiyatı Üzerine İncelemeler 1*, Ankara: Akçağ Yayınları
- Eren, A. (2001). Eğitim sürecinde öğrenci. *Bilim ve Teknik Dergisi*, Ekim Sayısı Eki.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ermış, S. (2012). *Grafik tasarım ilkelerinin öğretiminde etkileşimli CD'ye dayalı tasarım programının öğrencilerin başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ermış, U. F. (2012). *Fen ve teknoloji dersinde etkileşimli tahta kullanımının akademik başarı ve öğrenci motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme* (9.Baskı). Ankara: Meteksan.
- Feldman, E. D. (1987) *Varieties of visual experience*, New York: Harry Abrams.
- Feldman, T. (1994). *Multimedia*. London: Chapman & Hall.

- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Fluckiger, F. (1995). *Understanding Networked Multimedia*. New York: Prentice Hall,
- Gökalp, Z. (2010). *Türkleşmek, İslamlaşmak muasırlaşmak*. İstanbul: Kitap Zamanı Yayınları.
- Görpeli, T. (2003). *Biyoloji öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülbenk T. (2008). *Çoklu ortam gösteriminin 6. Sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisi (oran-orantı örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Güney, Z. (2007). *Etkileşimli elektronik kitapla öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., Anderson, R. E. and Tatham, R. L. (2006) *Multivariate data analysis*. New York: Prentice Hall Press.
- Hand, B., Treagust, D. F. (1991). *Student achievement and science curriculum development using a constructivist framework, school science and mathematics*, Chicago: University of Chicago Press.
- Hannefin, M.S. and Peck, K.L. (1988). *The Design, Development, and Evaluation of Instructional Software*. New York: Macmillan.
- Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, 89, 92-102.
- Haşım, N. (2013). Millî edebiyat. Fatih Kahya. (Ed.) *Millî edebiyata doğru* Kitabı içinde. İstanbul: Akademik Kitaplar Yayınları.

- Hızal, A. (1977). *Programlı öğretim*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara.
- Horton, H. R. (2000). *Designing web-based training*. New York: John Wiley & Sons.
- Hürsen, Ç. (2011). Öğretim teknolojisinin kavramsal çerçevesi, Uzunboylu, H. (Ed.) *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 1-23). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Iding, M. Crosby, M. E. and Speidel, t. (2002). Teacher and technology: Beliefs and practices, *Insructional Journal of Insructional Media*, 29 (2), 153-170.
- İbiş, M. (1999). *Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, G. O. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çoklu ortam kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- İnce Yakar, H. G. (2011), *Destan öğretiminde film kullanımının ortaöğretim Türk edebiyatı derslerindeki akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İsman, A. (2005). *Öğretim teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. (2.Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jonassen, D. H. and Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools, D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (693-719). New York: Macmillan.

- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J. and Marra, R. M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Kabakçı, I., Fırat, M., İzmirli, S.ve Kuzu, E.B. (2010). Öğretimin değerlendirilmesinde çoklu ortam kullanımına eleştirel bir bakış. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 115-126.
- Kablan, Z., Erden, M. (2008). Bilişsel yük kuramına göre çoklu ortam öğretim materyallerinin tasarım ilkeleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33 (254), 5-10.
- Kantarcıoğlu, S. (1998). *Orta dereceli okul öğretmenleri için rehberlik*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Kapucu, N. K. (2008). *Bilgisayar destekli kavram haritası kullanımının, öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri, erişimi, öğrenmelerinin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karalar, H., ve Sarı, Y. (2007). Bilgi teknolojileri eğitiminde BDÖ yazılımı kullanma ve 21. uygulama sonuçlarına yönelik bir çalışma. *Akademik Bilişim*, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Karataş, C. (2014). II. meşrutiyet dönemi fikir hareketleri ve Türk edebiyatına yansımaları. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (4).
- Katırcı, E. (2010). *Farklı çoklu ortamların öğrencilerin mekanik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine ve bilişsel yüklenmelerine etkilerinin incelenmesi: görsel-uzamsak zekâ boyutunda bir analiz*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kaya, N. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif (etkileşimli) bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, E. (2006). *Çoklu ortamlara dayalı öğretimde paralel tasarım ve görev zorunluluğunun üniversite öğrencilerinin başarılarına ve bilişsel yüklenmelerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Hiper ortamlarda öğrencilerin bilişsel yüklenme ve kaybolma düzeylerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 40, 562-579.
- Kibar, Z. (2006). *İlköğretim düzeyi fen bilgisi öğretiminde yüksek etkileşimli bdö yazılımlarının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kim, D., Kim, D. J., Whang, W. H. (2013). Cognitive synergy in multimedia learning. *International Education Studies*; 6 (4), 76-84.
- Kline, R. B. (2011). *An easy guide to factor analysis*. New York: The Guilford Press
- Kocatürk, V. M. (2016). Büyük Türk edebiyatı tarihi. İstanbul: İKÜ Yayınevi
- Kolcu, A. İ. (2007). *Millî edebiyat. millî edebiyat nesir*. Konya: Salkımsöğüt Yayınları.
- Kolcu, A. İ. (2008). *Millî edebiyat, millî edebiyat şiir*. Konya: Salkımsöğüt Yayınları.
- Köprülü, F. (2003). *Türk edebiyatı tarihi* (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kul, İ. (1995). *2000'li Yılların iletişim Teknolojisi ve Multimedia*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Kurt, A. A.(2013). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonuna Kavramsal ve Kuramsal Bakış, Kabakçı Yurdakul, I. (Ed.) *Teknopedagogik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s. 1-37). Ankara: Anı yayıncılık.

- Kuzu, A. (2014) Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri, Dursun Ö. Ö. ve Odabaşı H. F. (Ed.) *Çoklu ortam tasarımı* içinde (s. 3). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1992). *Öğretim ve İlke Yöntemleri*. İstanbul: Açık Yayınları.
- Lawson, B. (1990). *How designers think, the design process demystified*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levend, A. S. (2014). *Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Lin, C. F., Hung, Y. H., Chang, R. I. (2013). Analyzing the effects of different multimedia materials on learning system. *International Journal of Engineering Trends and Technology (IJETT)*, 4 (5), 2145-2150.
- Maddux, C., Johnson, D. and Willis, J. (2001). *Educational computer: learning with tomorrow's technologies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Maki, W. S. and Maki, R. H. (2002). Multimedia comprehension skill predicts different outcomes of web-based and lecture courses. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 8 (2), 85-98.
- Mandernach, J. (2009). Effect of instructor-personalized multimedia in the online classroom. *International Review of Research In Open And distributed Learning*, 10 (3), 2-19.
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8(4), 357-371.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., Steinhoff, K., Bower, G., and Mars, R. (1995). A generative theory of textbook design: Using illustrations to foster meaningful learning of science text. *Educational Technology Research and Development*, 43, 31-43.

- Meral, M. (1991). Öğretim planlarının hazırlanış ve uygulanmasında eğitim teknolojisinin öğretmen ve öğrenci başarısına etkisi. *Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Milovanovic, M., Obradovic, M. J. and Milajic, A. (2013). Application of interactive multimedia tools in teaching mathematics – examples of lessons from geometry. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12 (1), 19-31.
- Moreno, R., and Mayer, R. E. (2000). Acoherence effect in multimedia learning: The case for minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instructional messages. *Journal of Educational Psychology*, 92, 117–125.
- Mutlu, D. (2010). *Farklı dikkat türlerine göre hazırlanmış çoklu ortam öğretim tasarımlarının farklı kısa süreli bellek kapasitesine sahip öğrenenlerin geri getirme performanslarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Mutluay, R. (1973). *50 yılın Türk edebiyatı*. İstanbul: İş Bankası Yayınları
- Namlu, A, G. (1996). *Fen öğretiminde bilgisayar destekli iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Neo, T. K., Neo, M. and Teoh, B. S. P. (2010). Assessing the effects of using gagne’s events of instructions in a multimedia student-centred environment: a malaysian experience. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 11 (1), 20-34.
- Nusir, S., Alsmadi, I., Al- Kabi, M. and Shargah, F. (2011). Designing an interactive multimedia learning system for the children of primary schools in jordan. *Learning Environments and Ecosystems in Engineering Education*, 45-51.
- Ocak, M. A. (2011). Tanımlar ve temel bilgiler, Ocak, M. A. (Ed.) *Öğretim tasarımı kuramlar, modeller ve uygulamalar içinde* (s.9). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü, Üçüncü Baskı*. Emel Matbaacılık: Ankara.
- Okay, M. O. (1990). *Millî edebiyata dair, sanat ve edebiyat yazıları*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Okay, O. (2005). *Batılulaşma devri Türk edebiyatı*. Dergâh Yayınları. İstanbul.
- Okay, O. Aktaş, Ş. (1990). *Başlangıcından günümüze büyük Türk klasikleri*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Orhan, H. G. (2007). *Bilgisayar destekli öğretimin ilk okuma yazma başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbaş, F. (2009). *Bilgisayar destekli öğretim ortamında İngilizce kelime öğrenimi üzerinde farklı geri bildirim türlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özbilgin, L. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede eğitim teknolojisinin yeri ve katkısı. *Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1.Sempozyumu*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özel, S. F. (2008). *Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özyürek, L. (1983). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H. and Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38(1), 63-71.

- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A Step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Pavio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, England: Oxford.
- Raby, F. and Baille, J. (1994). *A few cognitive issues in multimedia language teaching*. Actes de l'atelier New Technologies du congrès.
- Renshaw, C. E, and Taylor, H. A., (2000). The educational effectiveness of computer based instruction. *Computers and Geosciences*, 26(6).
- Rıza, E. T. (1997). *Eğitim teknolojisi uygulamaları*. (4. Baskı). İzmir: Anadolu Matbaası.
- Roblyer, M. and Edwards, J. (2015). *Integrating educational technology into teaching* (4th Ed.) Upper Saddler River, NJ: Prentice-Hall.
- Salisbury, D. F. (1996). *Five technologies for educational change*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Saran, M., Seferoğlu, G. (2010). Yabancı dil sözcük öğreniminin çoklu ortam cep telefonu iletileri ile desteklenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 252-266.
- Sarikaya, B. (2006), *Çoklu ortam kullanılarak okul öncesi ve ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin için “renk bilgisi” konulu eğitim CD’sinin hazırlanması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Schwartz, J. E. and Beichner, R. J. (1999), *Essentials of educational technology*. Bostan: Allyn and Bacon.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Seferoğlu, S. (2013). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Semerci, A. (2003). Öğretim amaçlı bir çoklu ortam yazılımı geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 5 (3-4), 47-61.
- Sevim, O. (2013). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi kişisel gelişim temasının öğretiminde etkileşimli bilgisayar uygulamalarının etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Seyfettin, Ö. (1911). *Genç kalemler dergisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Shao, J. (2012). A study of multimedia application-based vocabulary acquisition. *English Language Teaching*; 5 (10), 202-207.
- Shenton, A. and Pagett, L.(2007). From ‘bored’ to screen: the use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England *Literacy*, 41 (3), 129-136.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Somyürek, S. (2013). Bilişim teknolojileri öğretiminde materyal kullanımı, Şahin, S. (Ed.) *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi özel öğretim yöntemleri I-II* içinde (s.227). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi.
- Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara;: Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 12.
- Sweller, J. (1999). *Instruction design in technical areas*. Camberwell, Australia: ACER.
- Sweller, J. and Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and Instruction*, 12, 185-233.

- Sweller, J., Van Merriënboer J.J.G. and Paas, F. G. V. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296.
- Şengül, T. (2005). Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışında ilgi ve disiplin. *Milli Eğitim Dergisi (Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 166.
- Şenış, F. (1990). *Bilgisayar destekli öğretim yazılımlarında öğrenci ile etkileşim sağlama yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi BDE Birimi Çalışma Raporları, 64-68.
- Şimşek, N. (1999). *Öğretmen ve öğretmen adayları için derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Numarabel Dağıtım.
- Tandoğan, M. (1998). *Öğretmen ve teknoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tandoğan, M. 1993. Bilgisayarlar ve eğitimde kullanımları. *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16 (1).
- Tannenbaum, R. S. (1998). *Theoretical foundations of multimedia*. New York: Computer Science Press.
- Tanyeri, T. (2007). *Bilgisayar destekli öğretim ile ilgili temel kavramlar, öğeleri kuramsal temelleri ve uygulama yöntemleri*. *Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşçı, G., Soran, H. (2008). Hücre bölünmesi konusunda çoklu ortam uygulamalarının kavrama ve uygulama düzeyinde öğrenme başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 233-243.
- Tatlı, T. (2014). *Edebiyat konu anlatımı*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Tekin, H. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

- Timurtaş, F. K. (2012). *Tarih içinde Türk edebiyatı*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Turan, N, S. (2008). Osmanlı hilafetinin 19. yüzyılda zorlu sınavı: II. Meşrutiyet'e giden süreçte ve sonrasında makam-ı hilafet. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 38, 218-322.
- Turgut, M. F., Baker, D., Cunniingham, R. and Piburn, M.(1997). *İlköğretim fen öğretimi, yök/db milli eğitimi geliştirme projesi*. Ankara: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.
- Uşun, S. (2013). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uyanık, E. ve Çam, İ. (2012). “*Balkan Savaşları'nın Türk Eğitim Düşüncesinin Dönüşümüne Etkileri*“, *Balkan Harbi'nin 100. Yılı Hatırasına: III. Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu Bildirileri*, Celal Bayar Üniversitesi Matbaası, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, 409-418.
- Veyis, F., (2015). Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (11), 1609-1620.
- Wittrock, M. C. (1989). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345-376 .
- Wood, R. and Ashfield, J. (2008). The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: a case study. *British Journal of Educational Technology*. 39 (1), 84-96.
- Yalın, H. İ. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yanpar Şahin, T. ve Yıldırım, Ş. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Yaşar, Ş. (1991). Öğretmen yetiştirmede teknolojik gelişme ve olanaklardan yararlanma, *Eğitim ve Bilim*, 21-25.

- Yavuzcan, G. (2004). *Çağdaş teknoloji eğitimi modeli ve bu modele uygun bilgisayar destekli öğretim materyalleri geliştirilmesi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geliştirme Derneği Yayınları, Ankara.
- Yekta, M. (2004). *Çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı uzaktan mesleki teknik eğitimin geleneksel mesleki teknik eğitime göre öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yetim, F. (2008). II. Meşrutiyet döneminde Türkçülüğe geçişte kapsayıcı formül: “millet-i hâkime” düşüncesi ve etkileri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 65-80.
- Yıldız, S. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, A. ve Dinçöl Özgür, S. (2012). Türetimci çoklu ortamın öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 441-452.
- Yılmaz, M. ve Akkoyunlu, B. (2006). Farklı öğrenme ortamlarının kalıcılığa etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 209-218.
- Yurdugül, H. ve Aşkar, P. (2008). Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçeği faktör yapılarının incelenmesi: Türkiye örneği. *İlköğretim Online*, 7(2), 288-309.
- Yünkül, E. (2014). *Çoklu ortam tasarım ilkelerine göre hazırlanan öğretim yazılımının başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Zeldman, J. (2001). *Taking your talent to the Web: Making the transition from graphic design to web design*. Indianapolis: New Riders.

Zin, M. Z. M., Latif, M. S. A., Bhari, A., Sulaiman, R., Rahman, A. A., Mahdi, A. F., Jamain, M. S. (2012). Education quality enhancement via multimedia technology. *Asian Social Science*, 8 (10), 103-107.

Zobar, Y. (2010). *Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

İnternet Kaynakları

<http://www.eba.gov.tr/video/lise-11-sinif-turk-edebiyati> (Eğitim Bilişim Ağı), 07.01.2015

<http://www.osym.gov.tr/belge/1-12673/gecmis-yillara-ait-sinav-soru-ve-cevaplari.html> (Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi), 20.12.2014

EKLER

EK 1. Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği

	Sevgili öğrenciler; Bu ölçekte Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	İlgi Boyutu					
1	Türk edebiyatı dersini almak benim için büyük bir zevk.	5	4	3	2	1
2	Türk edebiyatı dersine çalışmak benim için kolaydır.	5	4	3	2	1
3	Türk edebiyatı ile ilgili araştırmalar yapmak hoşuma gidiyor.	5	4	3	2	1
4	Proje ve ödev çalışmalarımı, Türk edebiyatı dersinden almayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
5	Türk edebiyatı dersi edebiyata yönelik bakış açımı geliştirdi.	5	4	3	2	1
6	Türk edebiyatı dersinin, ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
7	Türk edebiyatı ile ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
8	Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olmayı isterim.	5	4	3	2	1
9	Türk edebiyatı dersi konularına çalışmaktan çok zevk alırım.	5	4	3	2	1
10	Türk edebiyatı dersini ipe çekerim.	5	4	3	2	1
11	Türk edebiyatı dersi seçmeli ders de olsa seçerim.	5	4	3	2	1
	Önem Boyutu					
12	Her öğrencinin, Türk edebiyatını öğrenmesi gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
13	Türk edebiyatı dersinin, bireye okuma zevki kazandırdığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
14	Türk edebiyatı dersine ait konuları öğrenmenin, önemli olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
15	Türk edebiyatı dersi benim için önemli bir derstir.	5	4	3	2	1
16	Türk edebiyatı dersinin, okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
17	Türk edebiyatı dersinin, bireyin kendini ifade edebilme becerisini geliştirdiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
18	Türk edebiyatı dersinin, bireye güzel konuşma becerisi kazandırdığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
19	Türk edebiyatı dersinin, bireyin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
	Kaçınma Boyutu					
20	Türk edebiyatı dersinin olduğu saat sınıfa girmek istemem.	5	4	3	2	1
21	Türk edebiyatı dersinin olduğu gün okula gitmek istemem.	5	4	3	2	1
22	Türk edebiyatı ile ilgili programlara katılmak istemem.	5	4	3	2	1
23	Türk edebiyatı dersinin müfredattan kaldırılması gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
	Bilgi Boyutu					
24	Türk edebiyatı dersi, dil ve edebiyat ilişkisini öğrenmemi sağladı.	5	4	3	2	1
25	Türk edebiyatı dersi yeni düşünceler üretebilme yeteneğimi geliştirdi.	5	4	3	2	1
26	Türk edebiyatı dersi Türk kültür hayatını öğrenmemde önemli bir yere sahiptir.	5	4	3	2	1
27	Türk edebiyatı dersi bana estetik bakış açısı kazandırdı.	5	4	3	2	1

EK 2. Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı Başarı Testi

1. Aşağıdakilerden hangisi, Osmanlı'nın son dönemlerinde ortaya çıkan fikir akımlarından biri değildir?

- A) Batıcılık
- B) Cumhuriyetçilik
- C) Osmanlıcılık
- D) Türkçülük
- E) İslamcılık

2. Millî Edebiyat Dönemi öğretici metinleriyle ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?

- A) Milliyetçi bir anlayışla; tarih, dil, bilim ve siyasetle ilgili konular işlenmiştir.
- B) Eserlerde genellikle halkın anlayabileceği açık ve sade bir dil kullanılmıştır.
- C) Öğretici metinlerde Yahya Kemal, İslamiyet öncesi; Ziya Gökalp ise İslamiyet sonrası Türk tarihini ve kültürünü ön plana çıkarmıştır.
- D) Makale, fıkra, sohbet, anı, gezi yazısı gibi öğretici türlerde eser verilmiştir.
- E) Türkçülüğün Esasları, Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar, Üç Tarz-ı Siyaset gibi eserler öğretici metin türündedir.

- I. Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar
- II. Edebiyat Araştırmaları
- III. Türk Edebiyatı Tarihi
- IV. Üç Tarz-ı Siyaset
- V. Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları

3. Yukarıda numaralanmış eserlerden hangisi, Fuat Köprülü'ye ait değildir?

- A) I B) II C) III D) IV E) V

4. Aşağıdakilerden hangisi “Yeni Lisan” hareketinin dil ile ilgili görüşlerinden biri değildir?

- A) Yabancı sözcükler, Türkçede ne olarak kullanılıyorsa, dil bilgisi yönünden o türden sayılmalıdır.
- B) Arapça ve Farsça sözcükler, Türkçede okundukları şekliyle yazılmalıdır.
- C) İstanbul Türkçesinin günlük konuşma dili esas alınmalıdır.
- D) Bilimle ilgili oldukları için bilimsel terimler aynen kullanılmalıdır.
- E) Türkiye Türkçesine diğer Türk lehçelerinden sözcük alınmalıdır.

(I) 1911'de Selânik'te Genç Kalemler dergisi etrafında toplanan Yeni Lisancılar ilk defa Millî Edebiyat kavramını ortaya attılar. (II) Dilde sadeleşmeyi sağlamak için yabancı sözcük ve tamlamalardan dilimizi arındırmaya çalıştılar. (III) Konu olarak millî tarihimize ve millî kaynaklarımıza yöneldiler. (IV) Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp, Ali Canip, Âkil Koyuncu gibi sanatçılar bu hareketin öncülüğünü yaptılar. (V) Yeni bir edebiyat oluşturma fikriyle ortaya çıkan bu sanatçılar siyasî akım olarak en çok “Osmanlıcılık” tan destek gördüler.

5. Yukarıda numaralanmış cümlelerin hangisinde bilgi yanlıştır vardır?

- A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

- I. Ömer Seyfettin
- II. Ziya Gökalp
- III. Mehmet Emin Yurdakul
- IV. Mehmet Fuat Köprülü
- V. Ali Canip Yöntem

6. Yukarıda numaralanmış sanatçılardan hangisi, Genç Kalemler dergisinin kuruluşunda yer almamıştır?

- A) I. ve II. B) I. ve V. C) II. ve III
- D) III. ve IV. E) IV. ve V

7. Aşağıdakilerden hangisi, Millî Edebiyat Dönemi'nin başlıca niteliklerinden biri değildir?

- A) Millî kaynaklara dönülerek Türk tarihi ve gelenekleri yeniden canlandırılmıştır.
- B) Konuşma dilini yazı dili hâline dönüştürme çabası birçok sanatçı tarafından kabul görmüştür.
- C) Ülke sorunları ve halkın yaşamı edebiyata yansıtılmıştır.
- D) Tanzimat ve Servet-i Fünûn'da olduğu gibi Osmanlıca yazı dili olarak kabul edilmiştir.
- E) Akımı benimseyen sanatçılar eserlerini sade bir dille yazmaya başlamıştır.

- I. "Sanat için sanat" anlayışıyla eser verme
- II. Anlatımda gerçekçiliği benimseme
- III. Süssüz, sanatsız ve açık bir dil kullanma
- IV. Anadolu halkını ve coğrafyasını eserlere konu edinme
- V. Memleket sorunlarına eğilme, toplumu yansıtırma

8. Yukarıdaki özelliklerden hangisi Millî Edebiyat hareketi için söylenemez?

- A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

9. Aşağıdaki sanatçılardan hangisi, Millî Edebiyat hareketi içinde yer almamıştır?

- A) Cenap Şahabettin
- B) Ali Canip Yöntem
- C) Mehmet Emin Yurdakul
- D) Mehmet Fuat Köprülü
- E) Halide Edip Adivar

Ocak başında oturmuş bir ihtiyarca kadın,
"Açız! Açız!" diye feryâd eden çocuklarının,
Karıştırıp duruyorken pişen nevâlesini;
Çıkardı yuttuğu yaşlarda çırpınan sesini
– Durundu yavrularım, işte şimdicek pişecek...
Fakat ne hâl ise bir türlü pişmiyordu yemek
Çocukların yeniden başlamıştı nâleleri...
Selamı verdi Ömer, daldı âkıbet içeri.
– Bu yavrular niçin ey teyze, ağlıyor, söyle?
– Bugün ikinci gün, aç kaldılar...

10. Bu dizelerle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Toplumsal bir duyarlılıkla yazılmıştır.
- B) Manzum hikâye özelliği taşımaktadır.
- C) Ahenk unsurlarına yer verilmemiştir.
- D) Sade ve anlaşılır bir dil kullanılmıştır.
- E) Karşılıklı konuşmalardan yararlanılmıştır.

11. Aşağıdaki eserlerden hangisi, Yahya Kemal Beyatlı'ya ait değildir?

- A) Göl Saatleri
- B) Kendi Gök Kubbemiz
- C) Eski Şiirin Rüzgârıyla
- D) Eğil Dağlar
- E) Aziz İstanbul

Kandilli yüzerken uykularda
Mehtâbı sürükledik sulara.
Bir yoldu parıldayan gümüşten,
Gittik... Bahs açmadık dönüşten.
Hulyâ tepeler hayâl ağaçlar...
Durgun suda dinlenen yamaçlar...
Mevsim sonu öyle bir zaman ki
Gâip bir mûsikîydi sanki.
Gitmiş, kaybolmuşuz uzakta...
Rû'yâ sona ermeden şafakta

12. Bu şiirle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Saf şiir anlayışını yansıtmaktadır
- B) Teşhis sanatına yer verilmiştir.
- C) Sembolizme ait unsurlardan yararlanılmıştır
- D) Türkçülük düşüncesiyle kaleme alınmıştır.
- E) Uyak ve redif gibi ahenk öğelerine yer verilmiştir.

- I. Konuşma dilini kullanma
- II. Hece ölçüsüyle yazma
- III. Divan edebiyatından yararlanma
- IV. Yerel kaynaklara ve millî konulara yönelme
- V. Türkçülük fikrini yaymaya çalışma

13. Yukarıdakilerden hangisi, sade dil ve hece ölçüsüyle yazılan şiirin özelliklerinden değildir?

- A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

Şiirin asıl özelliğini “duyulmak” olarak tanımlamıştır. Şiirin duyulmak üzere yazılması düşüncesi, şiiri bir musiki gibi yorumlama anlayışını getirmiştir. Derin bir iç ahenk ve musiki, şiirin yapısını belirlerken; hüznün, en önemli durağıdır. Doğadan yola çıkarak hüznü vardıran şiirlerinde, divan şiirinin dili ve ölçüsünü kullanmış, dış dünyayı kendi süzgecinden geçirerek yansıtmıştır. Akşam saatleri, gece, mehtap, sonbahar, karanlık şiirlerinde sıkça kullandığı unsurlardır.

14. Bu parçada sözü edilen sanatçı, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yahya Kemal Beyatlı
- B) Cenap Şahabettin
- C) Ziya Osman Saba
- D) Ahmet Haşim
- E) Tefvik Fikret

Sanatçı bir şiiri dışında bütün şiirlerini aruzla yazmıştır. Osmanlı’nın şanlı geçmişini, tarihini, kültürünü ve İstanbul sevgisini şiirlerinde sıkça işlemiştir. Şiirlerini genellikle parnasizm akımının etkisinde kaleme almıştır.

15. Yukarıda sözü edilen şair aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ali Canip Yöntem
- B) Ahmet Haşim
- C) Cenap Şahabettin
- D) Yahya Kemal Beyatlı
- E) Mehmet Akif Ersoy

I. Geçmiş çağların şiir diliyle o çağların yaşayışına ve büyük zaferlerine duyduğu özlemi manzumelerinde dile getirerek edebiyatımızda neo-klasisizmin en önemli temsilcisi olmuştur.

II. Dinsel konuların yanı sıra, yerli hayatımızı, törelerimizi güçlü dizeleriyle yansıtmış ve nazmı nesre yaklaştırarak şiire konuşma dilinin doğallığını kazandırmıştır.

III. Şiirin nesre dönüştürülmesine karşı çıkarak, şiirin sözden çok musikiye yakın olması gerektiğini savunmuştur.

16. Yukarıda özellikleri verilen şairler sırasıyla aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Tefvik Fikret-Mehmet Akif-Ahmet Haşim
- B) Mehmet Emin Yurdakul-Yahya Kemal-Mehmet Akif
- C) Yahya Kemal-Mehmet Akif-Ahmet Haşim
- D) Tefvik Fikret-Ahmet Haşim-Mehmet Emin Yurdakul
- E) Yahya Kemal-Tefvik Fikret-Mehmet Akif

17. Aşağıdaki şiir kitaplarından hangisi, Ahmet Haşim’in yapıtlarından biri değildir?

- A) Safahat
- B) Piyale
- C) Bize Göre
- D) Gurabahane-i Laklakan
- E) Göl Saatleri

Güzel dil Türkçe bize,

Başka dil gece bize.

İstanbul konuşması

En sâf, en ince bize.

18. Bu dizeler, aşağıdakilerden hangisiyle ilişkilendirilebilir?

- A) Türkçülük – sade dil
- B) İslamcılık – konuşma dili
- C) Batıcılık – Servet-i Fünûn dili
- D) Osmanlıcılık – süslü dil
- E) Milliyetçilik – sanatlı dil

1918- 1922 arası, İstanbul için ‘‘Mütakere Yılları’’, Anadolu için ‘‘Kurtuluş Savaşı Yılları’’dır. Bir yazarımız iki ayrı romanında Mütareke yılları İstanbul’unu ve Kurtuluş Savaşı Anadolu’sunu anlatır.

19. Bu yazar ve söz konusu romanları, aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

- A) Halide Edip Adivar: Ateşten Gömlek, Vurun Kahpeye
- B) Yakup Kadri Karaosmanoğlu: Sodom ve Gomore, Yaban
- C) Reşat Nuri Güntekin: Miskinler Tekkesi, Akşam Güneşi
- D) Refik Halit Karay: İstanbul’un İç Yüzü, Sürgün
- E) Halide Edip Adivar: Mor Salkımlı Ev, Tatarcık

20. Aşağıdakilerden hangisi, Halide Edip Adivar’ın eserlerinden biri değildir?

- A) Dağa Çıkan Kurt
- B) Tanrı Dağı Misafiri
- C) Mor Salkımlı Ev
- D) Akşam Güneşi
- E) Türk’ün Ateşle İmtihanı

İttihat ve Terakki sürgünü olarak önce Sinop’a, sonra Ankara, Çorum ve Bilecik’e gönderildi. ‘‘Memleket Hikâyeleri’’ adlı eseriyle (1919) edebiyatımıza değişik bir hava getirdi. Konuları İstanbul dışından alınmış bu hikâyelerde yazar, o dönemde kimsede bulunmayan doğal ve etkili bir anlatım ortaya koydu. Bu yazarımız, Fecri-i Âtî topluluğuna katılışını, sonradan mizah yazılarına konu etti.

21. Parçada sözü edilen yazar aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Reşat Nuri Güntekin
- B) Falih Rıfkı Atay
- C) Refik Halit Karay
- D) Yakup Kadri Karaosmanoğlu
- E) Halide Edip Adivar

22. Millî Edebiyat Dönemi’nin roman yazarlarından Yakup Kadri için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) ‘‘Sanat sanat içindir.’’ düşüncesini doğru bulmaz.
- B) Yahya Kemal ile birlikte Nev-Yunanîlik çıkışı açmayı düşünür.
- C) Yazar savaş acılarını unutmak için romantizmle karışık mistisizme gömülür.
- D) Türk köylüsünün hayatını eserlerinde yansıtır.
- E) Sosyal hayat ve sosyal sorunlar eserlerinde görülmez.

- I. Hüküm Gecesi
- II. Yaprak Dökümü
- III. Ey Türk Uyan
- IV. Git Bahar
- V. Türk Sazı

23. Yukarıdaki eserlerden hangi ikisi, diğerlerinden farklı türdedir?

- A) I. ve II. B) II. ve III. C) III. ve V.
- D) IV. ve V E) III. ve IV.

24. Aşağıdakilerden hangisi, Millî Edebiyat akımının özelliklerinden biri değildir?

- A) Bu dönemin eserlerinde Türkçülük akımının etkisi açıkça görülür.
- B) Türk kültürü ve Türk tarihi incelenmemiş bir hazine olarak kabul edilir.
- C) Dilde sadeleşme ilke olarak kabul edilmiştir.
- D) Bu dönemin sanatçıları eserlerinde sanatlı anlatıma yer vermiştir.
- E) Batı taklitçiliğinden kaçınılarak millî bir edebiyat oluşturulmaya çalışılmıştır.

25. Aşağıdakilerden hangisi, Ömer Seyfettin için söylenemez?

- A) Küçük hikâye tarzını edebiyata ilk getiren kişi olmuştur.
- B) Hikâyelerinde millî şuuru kuvvetlendirerek toplumun aksak yönlerini tenkit etmektedir.
- C) Eserinde mizahi unsurlar yoktur.
- D) Yabancı kültürle dejenere olmuş sahte aydınlara eleştirel bir gözle bakar.
- E) Sosyal tenkide yönelmiş, hikâyelerinde psikolojik bir derinlik yaratamamıştır.

26. Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun, Atatürk devrimleriyle birlikte politika, toplum ve kültürel yaşamımızı kuşbakışı bir anlayışla sunmaya çalıştığı önemli yapıtı, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sodom ve Gomore
- B) Yaban
- C) Ankara
- D) Panaroma
- E) Hüküm Gecesi

Tanzimat'la başlayan Batılılaşmanın toplumumuzdaki etkisi ve ardı ardına gelen üç kuşakta yarattığı değişimler bu eserde belirtilir. Romanda üç kuşağın kişileri bir konakta büyümüş ve yetişmiş oldukları halde birbiriyle uyuşmazlar.

27. Özellikleri belirtilen eser ve yazarı hangi seçenekte verilmiştir?

- A) Handan-Halide Edip
- B) Sodom ve Gomore-Yakup Kadri
- C) Ahşap Konak-Necip Fazıl
- D) Kiralık Konak-Yakup Kadri
- E) Araba Sevdası-Recaizade M.Ekrem

28. Aşağıdaki yazar-eser eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?

- A) Reşat Nuri Güntekin – Yaban
- B) Aka Gündüz – Dikmen Yıldızı
- C) Yakup Kadri Karaosmanoğlu – Sodom ve Gomore
- D) Refik Halit Karay – Memleket Hikâyeleri
- E) Ömer Seyfettin – Forsa

29. Millî Edebiyat Dönemi'nde roman ve öyküden başka şiirde değişiklikler olmuştur. Hece ölçüsü benimsenmiştir.

“Cenge Giderken”, **adlı şiirinde** “Ben bir Türk’üm; dinim, cinsim uludur/Sinem, özüm ateş ile doludur/İnsan olan vatanın kuldur/Türk evladı evde durmaz, giderim.” **dizelerini yazan şair aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Rıza Tevfik Bölükbaşı
- B) Ziya Gökalp
- C) Ali Canip Yöntem
- D) M.Emin Yurdakul
- E) Faruk Nafiz Çamlıbel

30. “Genç Kalemler” dergisinin edebiyat tarihimizdeki önemi nereden kaynaklanmaktadır?

- A) Hikâye ve romanda Anadolu gerçeğinin konu olarak işlenmesinden
- B) Dilin sadeleştirilmesi üzerinde durup “Sade Türkçe” den bir dava olarak ilk kez bu dergide bahsedilmesinden
- C) Millî Edebiyat Döneminin ilk yayın organı olmasından
- D) Hece ölçüsünün kullanılmasını istemelerinden
- E) Sanatta toplumculuk düşüncesini savunmalarından

“Kurtuluş Savaşı dönemini en iyi yansıtan romanlardan biridir. Köylü ile aydınlar arasındaki çelişki anlatılmış, yapıt, anı biçiminde yazılmıştır.”

31. Yukarıda sözü edilen yapıt, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Küçük Ağa
- B) Yaban
- C) Vurun Kahpeye
- D) Sinekli Bakkal
- E) Ateşten Gömlek

32. “Yeni Lisan” davasının temel ilkeleri, aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A) Arapça ve Farsça dil bilgisi kurallarının kullanılmaması ve bu kurallara göre yapılan tamlamaların kaldırılması
- B) Arapça sözcüklerin asıllarına göre değil, Türkçedeki kullanımına göre değerlendirilmesi gerektiği
- C) Arapça ve Farsça sözcüklerin Türkçede söylenildiği gibi yazılmaları gerektiği
- D) Konuşma dilinde İstanbul şivesinin esas tutulması
- E) Diğer Türk lehçelerinden sözcük alınmaması gerektiği

Aruz sizin olsun, hece bizimdir,
Halkın söylediği Türkçe bizimdir;
Leyl sizin, şeb sizin, gece bizimdir,
Değildir bir mana üç ada muhtaç.

33. Bu dizelerle söylenen “Türkçe bizimdir” söylemi ile bu şiirin hangi edebi döneme ait olduğu söylenebilir?

- A) Halk Edebiyatı
- B) Tanzimat Dönemi
- C) Servet-i Fünûn Dönemi
- D) Millî Edebiyat
- E) Cumhuriyet Dönemi

Türk edebiyatında açık bir Türkçülüğü ilk defa bir sanat haline getiren Türk şairi'dır. Yeni Türk şiirinde sade ve doğal halk dili kullanmayı ülkü edinen şair, hece ölçüsünü, eski Türk ölçüsü olduğu için tutucu bir ısrarla aruza tercih etmiştir. Şiirlerindeki ölçü, ahenk sağlayıcı unsur olmaktan çok, parmak hesabı denecek kadar basittir. Sanatı; ülküsünü, fikirlerini anlatmakta bir araç olarak kullanmış, her şeyi vatanın yükselmesi uğrunda kullanabileceğini söylemiştir.

34. Yukarıdaki parçada boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) Mehmet Emin Yurdakul
- B) Ziya Gökalp
- C) Rıza Tevfik Bölükbaşı
- D) Yahya Kemal
- E) Mehmet Akif Ersoy

35. Aşağıdakilerin hangisinde, Genç Kalemler topluluğunu oluşturan sanatçılar bir arada verilmiştir?

- A) Mehmet Emin Yurdakul-Reşat Nuri-Ziya Gökalp
- B) Ömer Seyfettin-Ziya Gökalp-Ali Canip Yöntem
- C) Yakup Kadri-Ömer Seyfettin-Rıza Tevfik
- D) Ali Canip Yöntem-M. Fuat Köprülü-Reşat Nuri
- E) Ömer Seyfettin-Mehmet Emin Yurdakul-Ziya Gökalp

36. Millî Edebiyat Dönemi'nin şiir anlayışı için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Millî Edebiyat Hareketini devrin şairlerinden bazıları "eski Türk tarihine ve geleneğine bağlanmak" olarak anlamışlardır.
- B) Millî Edebiyat Dönemi'nin bazı şairleri bu dönemi "Osmanlı İmparatorluğu'nun parlak devirlerini yaşatmaya çalışmak" olarak adlandırmışlardır.
- C) Millî Edebiyat Dönemi'nin bazı şairleri bu dönemi "halk şiirine dönüş" sayarak, halk edebiyatı nazım şekliyle şiirler yazmışlardır.
- D) Bu dönemde Millî Edebiyata taraftar şairler tarafından "Şairler Derneği" adlı bir dernek kurulmuştur.
- E) Millî Edebiyatçılar kurdukları dergilerde yabancı sözcükleri ve aruz ölçüsünü savunmuşlardır.

Klasik öykü tekniğinin Türk edebiyatında sağlam bir biçimde yerleşmesine katkıda bulunmuş, gözlemci bir gerçekçiliğin belirginleşmesi işlevini de yerine getirmiştir.

37. Yukarıda parçada sözü edilen yazar aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Refik Halit Karay
- B) Ömer Seyfettin
- C) M.Şevket Esenal
- D) Halide Edip Adıvar
- E) Yakup Kadri Karaosmanoğlu

38. Millî Edebiyat Dönemi ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Milliyetçilik ideolojisini önce edebiyat ve fikir adamları ortaya çıkarmışlardır.
- B) Milliyetçilik ideolojisi öncelikle siyasetçilerin ortaya attığı bir akım olmuştur.
- C) Millî Edebiyat Dönemi'nde hükümet, dil tartışmalarını yasaklamıştır.
- D) Yusuf Akçura, "Üç Tarz-ı Siyaset" adlı eserinde Osmanlılık- İslamcılık-Türkçülük akımlarını incelemiştir.
- E) İkdam gazetesinde "Osmanlıca-Türkçe" tartışmalarına yer verilmiştir.

39. Aşağıdakilerden hangisi, Halide Edip için söylenemez?

- A) Kadın kahramanlarını idealist bir yapıda tasarlamıştır.
- B) Romanları sosyal içerik taşır.
- C) Millî Mücadele'yi romanlarında işlemiştir.
- D) Romanlarında gözleme ve betimlemelere yer vermiştir.
- E) Sembolizm akımından etkilenmiştir.

Edebiyata küçük öykü ve oyunlar yazarak başladı. Bütün eserlerinde derin bir gözlem, karakter yaratma gücü ve gerçekçilik görülür. Asıl ününü halkı aydınlatmak amacıyla İstanbul'dan Anadolu'ya giden "Feride Öğretmen"i anlattığı romanıyla sağladı. Cumhuriyetin ilanından sonra ise memleketin kalkınmasına engel olduğuna inandığı cehalet ve bağınazlığı eleştiren eserler yazdı.

40. Bu parçada sözü edilen yazar aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Reşat Nuri Güntekin
- B) Falih Rıfkı Atay
- C) Halide Edip Adıvar
- D) Y. Kadri Karaosmanoğlu
- E) Halit Ziya Uşaklıgil

EK 3. Etkileşimli Akıllı Tahta Uygulamalarının Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu

1. Türk dili ve edebiyatı dersinde etkileşimli akıllı tahta uygulamalarının etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz.

2. Türk dili ve edebiyatı dersinde etkileşimli akıllı tahta uygulamalarında en çok beğendiniz uygulamalar nelerdir? Nedenini belirtiniz.

3. Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanılan etkileşimli akıllı tahta uygulamalarında değişmesini ya da farklı bir şekilde geliştirilmesini istediğiniz uygulamalar ya da bölümler hangisi/hangileridir? Nedenleriyle açıklayınız.

4. Türk dili ve edebiyatı dersinde etkileşimli akıllı tahta uygulamaları sadece Millî Edebiyat Dönemi konusunda değil diğer tüm konularda da kullanılabilir mi? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.



5. Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanmış olduğumuz etkileşimli akıllı tahta uygulamalarının kolaylık ve kullanılabilirlikleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

EK 4. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/604/4659964

18/10/2014

Konu: Araştırma İzni
(Fatih VEYİS)

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Atatürk Üniversitesinin 13/10/2014 tarihli ve 20749 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616(2012/13) sayılı genelgesi.

İlgi (a) yazıda belirtilen; Atatürk Üniversitesinin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Fatih VEYİS'in "Milli Edebiyat Dönemi, Türk Edebiyatının Etkileşimli Çoklu Ortam Materyalleriyle Öğretimin 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Derslerine Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi" konulu tez çalışmasını, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde bulunan ortaöğretim okullarında uygulama isteği, **ilgi (b) genelge çerçevesinde, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve mühürlü veri toplama araçlarının kullanarak uygulanması** şubemizce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Turan BAĞAÇLI
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
18/10/2014

Yüksel ARSLAN
İl Milli Eğitim Müdürü

EK 5. Proje Destek Belgesi

PROJE NO :2015/212

KARAR NO :2015/461

Kazım Karabekir Eğitim Fak; Öğretim Üyelerinden;

Doç. Dr. Halit Dursunoğlu,

Araş. Gör. Fatih VEYİS

Proje Ekibi tarafından hazırlanan “Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatının İnteraktif Çoklu Ortam Materyalleriyle Öğretiminin Etkileri”konulu proje görüşüldü.

Yapılan inceleme ve değerlendirme sonucunda projenin kabul edilerek; Bilimsel Araştırma Projeleri Yönetim Biriminin Bütçesinden **15.000-TL** destek verilmesine oy birliği ile karar verildi.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Fatih VEYİS

Doğum yeri ve Tarihi : Espiye/1984

Eğitim Durumu

Lisans : 2004-2008, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans : 2009-2012, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doktora : 2012-2016, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dil : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

Dursunoğlu, H., Veyis, F. (2016). III. *Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında lisansüstü araştırma eğilimleri*. International Eurasian Educational Research Congress, Muğla

Veyis, F. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde etkileşimli çoklu ortam materyallerinin kullanımı*. Uluslararası 10. Dünyada Türkçe Öğretimi Bilgi Şöleni, Ankara.

Veyis, F., (2015). Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Turkish Studies*, 10 (11), 1609-1620.

Veyis, F. (2014). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 18 (2): 157-170.

Güçüyeter, B., Veyis, F. (2013). Türkiye Türkçesinin ana dil dışında bir dil olarak öğretiminde kullanılan kavramlara eleştirel bir bakış, *Türkologiya* , 64, 18-25.

Sevim, O., Veyis, F., Kınay, N. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçeyle ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi Atatürk üniversitesi örneği, *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1 (1), 38-47.

Seçer, İ., Veyis, F., Gökçen, R. (2015). Eğitim stres ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması, *İlköğretim Online*, 14 (1). 216-229.

Projeler

Araştırmacı, 2014-2016, Türk İş Birliği Koordinasyon Ajansı (TİKA), Balkanlarda İslam Miadı Dolmayan Umut.

Araştırmacı, 2015-2016, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Proje Merkezi, Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatının Etkileşimli Çoklu Ortam Materyalleriyle Öğretiminin Etkileri.

Araştırmacı, 2015-2016, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Proje Merkezi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Geliştirilmesi ve Teknopedagojik Materyal Tasarımı.

İş Deneyimi

2008-2010 : Tirebolu Final Dershanesi-Giresun

2011- : Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, Araştırma Görevlisi

İletişim

Adres : Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı Yoncalık
Yerleşkesi, Yakutiye/ERZURUM

Telefon :04422137013/167

Elektronik Posta : fatih.veyis@atauni.edu.tr