



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0
ARAÇLARININ KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN
DİJİTAL VATANDAŞLIK DÜZEYİNE, AKADEMİK
BAŞARISINA VE DERS TUTUMUNA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Mert SEVİGEN

Danışman
Doç. Dr. Murat Bayram YILAR

SAMSUN
2022

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI



SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0
ARAÇLARININ KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN
DİJİTAL VATANDAŞLIK DÜZEYİNE, AKADEMİK
BAŞARISINA VE DERS TUTUMUNA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Mert SEVİGEN

Danışman

Doç. Dr. Murat Bayram YILAR

Bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi tarafından PYO.EGF.1904.21.004 proje numarası ile desteklenmiştir.

SAMSUN
2022

TEZ KABUL VE ONAYI

Mert SEVİGEN tarafından, Doç. Dr. Murat Bayram YILAR danışmanlığında hazırlanan “SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN DİJİTAL VATANDAŞLIK DÜZEYİNE, AKADEMİK BAŞARISINA VE DERS TUTUMUNA ETKİSİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 14.10.2022 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye (Danışman)	Doç. Dr. Murat Bayram YILAR Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Yakup YILMAZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi?

Evet

Hayır

İmza
01 /12 / 2022
Mert SEVİGEN

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasının Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Düzeyine, Akademik Başarısına ve Ders Tutumuna Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 16.06.2022 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 8

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

İmza
01 /12 / 2022
Doç. Dr. Murat Bayram YILAR

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN DİJİTAL VATANDAŞLIK DÜZEYİNE, AKADEMİK BAŞARISINA VE DERS TUTUMUNA ETKİSİ

Mert SEVİGEN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı

Yüksek Lisans, Ekim/2022

Danışman: Doç. Dr. Murat Bayram YILAR

Bu çalışmanın amacı; “5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri, akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini tespit etmek” olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan öğretime ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, gömülü karma desen çerçevesinde, nicel ve nitel veriler bir arada toplanarak ortaya koyulmuştur. Çalışma, Gaziantep ili, Şehitkâmil ilçesinde yer alan özel bir ortaokulda öğrenimine devam eden 41 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmanın amaç ve problemleri doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersi beşinci sınıf düzeyi Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı kazanımları deney grubunda; Animaker, StoryboardThat, Kahoot!, Mindmup, Mentimeter, Prezi, Youtube gibi Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş etkinlik ve dijital materyaller aracılığıyla işlenirken, kontrol grubunda alışla gelen yöntem ve materyallerle (sözlü anlatım, kitap, akıllı defter, slayt) işlenmiştir. Deneysel uygulama süreci Covid-19 salgını şartlarına uygun şekilde tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi, Kan (2012) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği, Öztürk (2015) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri Dijital Vatandaşlık Ölçeği ve yine araştırmacı tarafından hazırlanan Dijital Vatandaşlık Yarı Yapılandırılmış Görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde t-Testi, Mann-Whitney-U Testi, Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde nitel içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda; Web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin; öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyi ve akademik başarıları üzerinde deney grubu lehine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen nitel veriler de bu sonuçları desteklemektedir. Bununla birlikte çalışma sonunda; hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları üzerinde anlamlı düzeyde bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ise nitel verilerle uyumsuzdur. Sonuçlardan yola çıkılarak; dijital vatandaşlık alanında daha fazla deneysel çalışma yapılması, Web 2.0 araçlarının derslerde daha aktif kullanılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Dijital vatandaşlık, Web 2.0

ABSTRACT

THE EFFECT OF USING WEB 2.0 TOOLS ON STUDENTS' DIGITAL CITIZENSHIP LEVEL, ACADEMIC ACHIEVEMENT AND COURSE ATTITUDE IN TEACHING OF SOCIAL STUDIES COURSE

Mert SEVİGEN

Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies

Department of Turkish and Social Sciences Education
Social Studies Education Programme

Master, October/2022

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Murat Bayram YILAR

The aim of this study is to determine the effect of teaching with Web 2.0 tools in the Science Technology and Society learning field of the fifth grade Social Studies course on the students' digital citizenship levels, academic achievements and attitudes towards the course. In addition, in the study, it was aimed to determine the views of the students about the teaching done by using Web 2.0 tools in the Social Studies course. The study was revealed by collecting quantitative and qualitative data together in the framework of mixed design. The study was carried out with 41 fifth grade students studying in a private secondary school in Gaziantep province, Şehitkamil district. In line with the aims and problems of the study, Social Studies course fifth grade level Science, Technology and Society learning field acquisitions in the experimental group; While it was processed through activities and digital materials created with Web 2.0 tools such as Animaker, StoryboardThat, Kahoot!, Mindmup, Mentimeter, Prezi, Youtube, it was processed with the usual methods and materials (oral narration, book, smart notebook, slide) in the control group. The experimental application process was designed in accordance with the conditions of the Covid-19 pandemic. The data of the research were collected using the Social Studies course achievement test developed by the researcher, the attitude scale developed by Kan (2012), the digital citizenship scale developed by Öztürk (2015), and the semi-structured interview form prepared by the researcher. The t-Test, Mann-Whitney-U Test, and Wilcoxon Test were used in the analysis of quantitative data. Qualitative content analysis was used in the analysis of qualitative data. At the end of the study; Teaching carried out using Web 2.0 tools; It was concluded that there was a positive effect on the students' digital citizenship level and academic achievement in favor of the experimental group. The qualitative data obtained also support these results. However, at the end of the study; It was concluded that there was no significant difference in the attitudes of both the experimental group and the control group students towards the Social Studies course. This result is inconsistent with the qualitative data. Based on the results; Suggestions were made such as conducting more experimental studies in the field of digital citizenship and using Web 2.0 tools more actively in lessons.

Keywords: Social studies, Digital citizenship, Web 2.0

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Başta tez danışmanım Doç. Dr. Murat Bayram YILAR olmak üzere lisans ve yüksek lisans düzeyinde derslerime giren, akademik anlamda beni pişiren ve bana destek olan tüm hocalarıma saygılarımla teşekkürlerimi sunarım.

Doğduğum günden bugüne kadar, hem maddi hem manevi desteğini benden esirgemeyen sevgili anne ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tüm destekleri için sevgili ağabeyim Emre SEVİGEN'e ve kız kardeşim Bahar SEVİGEN'e sevgi ve teşekkürlerimi sunmak isterim.

Son olarak, PYO.EGF.1904.21.004 proje numarasıyla desteklenen bu tez çalışmasına katkıları dolayısıyla Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimine teşekkür ederim.

Mert SEVİGEN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.2. Amaç	4
1.3. Özgün Değer ve Önem	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Vatandaşlık Eğitimi Olarak Sosyal Bilgiler Dersi	9
2.2. Dijital Vatandaşlık	16
2.2.1. Dijital Vatandaşlık Alt Boyutları	19
2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Dijital Vatandaşlık	21
2.3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)	22
2.4. Eğitim ve Teknoloji İlişkisi	28
2.4.1. Öğretim Teknolojilerinde Yeni Yaklaşımlar	31
2.5. Web 2.0 Teknolojisi	36
2.6. Eğitimde Kullanılabilecek Bazı Web 2.0 Araçları	39
2.6.1. Animasyon Oluşturma Araçları	39
2.6.2. Karikatür/Çizgi Roman Oluşturma Araçları	42
2.6.3. İnfografik ve Sunu Oluşturma Araçları	44
2.6.4. Şema, Diyagram ya da Kavram Haritası Oluşturma Araçları	47
2.6.5. Kelime Bulutu Oluşturma Araçları	49
2.6.6. Ölçme ve Değerlendirme Araçları	50
2.7. Web 2.0 Araçlarının Eğitimde Kullanılmasının Faydaları	55
2.8. İlgili Çalışmalar	56
2.8.1. Türkiye'deki Çalışmalar	56
2.8.2. Yurtdışındaki Çalışmalar	74

2.8.3. Alanyazın Özeti	79
3. YÖNTEM.....	81
3.1. Araştırma Deseni	81
3.2. Çalışma Grubu.....	83
3.3. Etkinlik Geliştirme, Planlama ve Uygulama Süreci.....	86
3.3.1. Deneysel Uygulama Süreci.....	92
3.4. Veri Toplama Araçları.....	94
3.4.1. Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği (DVDÖ).....	95
3.4.2. Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi (SBDKDT).....	96
3.4.3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ).....	99
3.4.4. Web 2.0 Araçları Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (WAYYGF)..	100
3.5. Verilerin Analiz Edilmesi.....	102
3.5.1. Nicel Verilerin Analiz Edilmesi	102
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	106
4. BULGULAR.....	108
4.1. Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular	108
4.1.1. Dijital Vatandaşlık Düzeyine Yönelik Nicel Bulgular	108
4.1.2. Akademik Başarıya Yönelik Nicel Bulgular	112
4.1.3. Ders Tutumuna Yönelik Nicel Bulgular.....	115
4.2. Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular	121
4.2.1. Akademik Başarıya Yönelik Nitel Bulgular.....	122
4.2.2. Dijital Vatandaşlık Düzeyine Yönelik Nitel Bulgular.....	127
4.2.3. Ders Tutumuna Yönelik Nitel Bulgular	131
4.2.4. Önerilere Yönelik Nitel Bulgular	136
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	140
5.1. Sonuç ve Tartışma	141
5.1.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma	141
5.1.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	154
5.2. Öneriler.....	161
KAYNAKÇA	164
EKLER.....	180
ÖZ GEÇMİŞ.....	194

SİMGELER VE KISALTMALAR

EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
ISTE	: International Society for Technology in Education
ITU	: International Telocommunication Union
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: National Council of Social Studies
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Meyve kokteyli metaforunun görsel sunumu	11
Şekil 2.2. ITU İnternet kullanan kişiler grafiği	17
Şekil 2.3. Yüz yüze öğrenme ve alternatifleri arasındaki ilişki	32
Şekil 2.4. E-öğrenme süreci ve temel bileşenler	34
Şekil 2.5. Animaker Web 2.0 aracı anasayfa ekran görüntüsü	40
Şekil 2.6. Animaker Web 2.0 aracı içerik paneli ekran görüntüsü	40
Şekil 2.7. Animaker ile yeni animasyon oluşturma paneli ekran görüntüsü	41
Şekil 2.8. StoryboardThat Web 2.0 aracı anasayfa ekran görüntüsü	43
Şekil 2.9. StoryboardThat ile yeni çizgi roman oluşturma paneli ekran görüntüsü	43
Şekil 2.10. Prezi Web 2.0 aracı anasayfa ekran görüntüsü	45
Şekil 2.11. Prezi Web 2.0 aracı içerik paneli ekran görüntüsü	45
Şekil 2.12. Mindmup Web 2.0 aracı anasayfa ekran görüntüsü	48
Şekil 2.13. Mindmup Web 2.0 aracı tasarım paneli ekran görüntüsü	48
Şekil 2.14. Mentimeter Web 2.0 aracı anasayfa ekran görüntüsü	51
Şekil 2.15. Mentimeter Web 2.0 aracı içerik seçme paneli ekran görüntüsü	51
Şekil 2.16. Mentimeter ile içerik oluşturma paneli ekran görüntüsü	52
Şekil 2.17. Kahoot! Web 2.0 aracı anasayfa ekran görüntüsü	53
Şekil 2.18. Kahoot! Web 2.0 aracı uygulama içi ekran görüntüsü görseli	53
Şekil 2.19. Kahoot! Web 2.0 aracı oyun içi bekleme alanı ekran görüntüsü	54
Şekil 3.1. Gömülü karma araştırma deseninin şematik gösterimi	83
Şekil 3.2. Kahoot uygulamasında oluşturulan etkinliklerin ekran görüntüsü	88
Şekil 3.3. Kahoot uygulamasında oluşturulan bir soruya yönelik ekran görüntüsü	88
Şekil 3.4. Mindmup uygulamasında oluşturulan zihin haritası	89
Şekil 3.5. Mindmup uygulamasında oluşturulan diğer zihin haritası	90
Şekil 4.1. Akademik başarıya etkiye yönelik tema-alt tema hiyerarşik şeması	122
Şekil 4.2. Dijital vatandaşlık düzeyine etkiye yönelik tema-alt tema hiyerarşik şeması	127
Şekil 4.3. Tutuma etkiye yönelik tema-alt tema hiyerarşik şeması	132
Şekil 4.4. Önerilere yönelik tema-alt tema hiyerarşik şeması	136

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Dijital vatandaşlık konularına yer veren öğrenme alanlarının sınıf düzeyine göre kazanım sayısı (Kara ve Atasoy, 2019: 147).....	27
Tablo 2.2. Web 1.0 ve Web 2.0 temel özelliklerinin karşılaştırılması (Hsu ve Park, 2011: 355; Koçyiğit ve Koçyiğit, 2018: 23)	38
Tablo 3.1. Çalışma grubuna yönelik betimsel istatistikler	84
Tablo 3.2. Çalışma grubunun demografik özellikleri.....	85
Tablo 3.3. Deneysel uygulama takvimine göre deney ve kontrol grubunda gerçekleşen işlemler	93
Tablo 3.4. Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testinin madde analizi sonuçları	97
Tablo 3.5. Başarı testi sorularının kazanımlara göre dağılımı.....	98
Tablo 3.6. Gruplara göre DVDÖ öntest ve sontest Shapiro-Wilk testi sonuçları.....	104
Tablo 3.7. Gruplara göre SBDKDT öntest ve sontest Shapiro-Wilk Testi sonuçları	105
Tablo 3.8. Gruplara göre SBDTÖ öntest ve sontest Shapiro-Wilk testi sonuçları	106
Tablo 4.1. Dijital vatandaşlık düzeyi ölçeğine yönelik deney ve kontrol grubuna ait çarpıklık ve basıklık değerleri.....	108
Tablo 4.2. Çalışma grubunun dijital vatandaşlık düzeyi ölçeğinin tamamından aldıkları toplam puanların öntest ve sontest ortalamaları	109
Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubunun dijital vatandaşlık düzeyi ölçeği öntest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	110
Tablo 4.4. Deney grubunun dijital vatandaşlık düzeyi ölçeği öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-Testi sonuçları.....	110
Tablo 4.5. Kontrol grubunun dijital vatandaşlık düzeyi ölçeği öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçları	111
Tablo 4.6. Deney ve kontrol grubunun dijital vatandaşlık düzeyi ölçeği sontest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	112
Tablo 4.7. Deney ve kontrol grubunun, sosyal bilgiler dersi kazanım değerlendirme testi öntest ve sontest puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri	112
Tablo 4.8. Deney ve kontrol grubunun SBDKDT öntest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları	113
Tablo 4.9. Deney grubunun SBDKDT öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçları	114
Tablo 4.10. Kontrol grubunun SBDKDT öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçları.....	114
Tablo 4.11. Deney ve kontrol grubunun SBDKDT'den aldıkları sontest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları	115
Tablo 4.12. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön test ve son test puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri.....	116

Tablo 4.13. Çalışma grubunun tutum ölçeğinin tamamından aldıkları toplam puanların öntest ve sontest ortalamaları	116
Tablo 4.14. Tutum ölçeği öntest puanlarına yönelik Mann-Witney-U testi sonuçları.....	117
Tablo 4.15. Deney grubunun SBDTÖ öntest ve sontest puanlarına yönelik Wilcoxon testi sonuçları.....	118
Tablo 4.16. Kontrol grubunun SBDTÖ öntest ve sontest puanlarına yönelik Wilcoxon testi sonuçları	119
Tablo 4.17. Deney ve kontrol grubunun tutum ölçeği sontest puanlarına yönelik Mann-Witney-U testi sonuçları.....	119
Tablo 4.18. Grupların tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları sontest puanlarına yönelik Mann-Witney-U testi sonuçları	120
Tablo 4.19. Katılımcıların cinsiyet dağılımları	121
Tablo 4.20. Akademik başarıya nötr etki temasına yönelik alt tema ve kod frekansları	123
Tablo 4.21. Akademik başarıya olumlu etki temasına yönelik alt tema ve kod frekansları	124
Tablo 4.22. DVD nötr etki temasına yönelik alt tema ve kod frekansları	128
Tablo 4.23. DVD olumlu etki temasına yönelik alt tema ve kod frekansları	129
Tablo 4.24. Tutuma yönelik nötr etki temasına yönelik alt tema ve kod frekansları.....	132
Tablo 4.25. Tutuma yönelik olumlu etki temasına yönelik alt tema ve kod frekansları.....	133
Tablo 4.26. Öneriler temasına yönelik alt tema ve kod frekansları.....	137

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze doğru bakıldığında toplum dinamiklerinin sürekli bir değişim içerisinde olduğu görülmektedir. İnsanlığı etkileyen önemli süreçlerden birisi olan sanayi devrimi ve sonrasında artan gelişim ve değişim rüzgârı, yakın tarihimizde hiç olmadığı kadar hızlanarak insanları ve toplumları kökten etkilemiştir (Özkan, 2009: 114). Gerçekten de birçok kaynak “sanayi sonrası toplum” ya da “bilgi toplumu” adıyla anılan yeni bir toplum yapısının varlığından söz etmektedir (Kocacık, 2003; Meder, 2001; Özkan, 2009; Parlar, 2012). Bunun yanında içinde yaşadığımız çağı da “bilgi çağı” olarak adlandırabiliriz (Gürsakar, 2001). Bilgi çağı içerisinde birlikte yaşayan nesillerin birbirinden farklı özellikler göstermesi çok doğal bir durumdur. Teknolojik, toplumsal ya da ekonomik şartların farklı olduğu dönemleri deneyimleyen bireyler sosyolojik anlamda farklı özellikler gösterebilmektedir. Bireyleri tarihsel anlamda incelemek adına nesillere bölme fikri Antik Yunan filozoflarına kadar dayandırılmaktadır (Topgül, 2015). Nesiller; gelenekler, yaşantılar ya da biyolojik yaş gibi unsurlara bağlı olarak sınıflandırılabilir. Günümüzde, kendine has ayırtıları bulunan bir nesil olarak karşımıza çıkan “dijital yerliler” ise dijital dünyaya doğanları ifade etmek için ilk olarak Prensky (2001) tarafından alanyazına kazandırılmış bir ifadedir (Kurt, Günüş ve Ersoy, 2013: 7).

Bir tarafta dijital dünyaya gözlerini açan, dijital araçları kullanarak büyüyen ve kendini ifade eden “dijital yerliler” adı verilen bir nesil vardır. Diğer tarafta ise analog dünyaya doğmuş olmalarından kaynaklı olarak dijital araçları daha ileri yaşlarda kullanmaya başlayan ve bu değişime ayak uydurmaya çalışan “dijital göçmenler” adı verilen bir diğer nesilden bahsedilmektedir (Kaya, 2020; Kurt, Günüş ve Ersoy, 2013; Palfrey ve Gasser, 2008; Prensky, 2001). Sonuç olarak günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak dünya genelinde bilgi üretim ve paylaşım imkânı artmış; insanın zamana ve mesafeye bağlı olan sınırlılıkları önemli oranda azalmıştır. Bütün bunlara bağlı olarak modern toplum yaşamında neredeyse her alanda köklü değişimler meydana geldiği gibi hiç şüphesiz eğitim alanında da büyük değişimler meydana gelmiştir. Kurt, Günüş ve Ersoy (2013: 17), içinde bulunduğumuz çağın bireyleri olarak dijital yerlilerin eğitiminde geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanılmasının yanlış olduğunu

belirtmiş, birçoğu “dijital göçmen” olan öğretmenlerin “dijital yerli” öğrencilerinin anlam dünyasına hitap edememe ihtimalinden dolayı öğretmenlerin çeşitli eğitimlerle kendilerini geliştirip teknolojiyi eğitimle bütünleştirerek yeni bir eğitim anlayışını benimsemelerini önermişlerdir.

Eğitim gibi geniş anlamlar içeren bir kelime hakkında birçok tanım yapmak ve eğitimi birçok farklı boyuttan incelemek mümkündür (Altuntaş, 2010; Erden, 2011; Şahin, 2006; Ünsal ve Korkmaz, 2019). Yine de eğitimi formal yönüyle ele alacak olursak; bireylere verilen eğitim, içinde yaşanılan çağa ve topluma göre değişiklik göstermek zorundadır (Altuntaş, 2010: 16). Çünkü her çağın ve o çağda yaşayan toplumun ihtiyaçları farklı olduğu gibi yetiştirilmesi gereken insan tipi de bu ihtiyaçlar doğrultusunda değişmektedir. Türk eğitiminin temel amaçları incelendiğinde eğitimin amaçları arasında; topluma faydalı, hayata ve dönemin şartlarına hazır, etkin vatandaşlar yetiştirmek gibi amaçlar olduğu görülür (1789 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu). İçinde yaşadığımız bilgi çağına uygun bireyler yetiştirmek de pek tabii eğitim sistemimizin amaçlarından birisidir.

Günümüzde bireylerin edinmesi gereken bilgilerin neler olduğu konusunda bir fikir birliğine varmak mümkün görünmemektedir. Yine de birçok farklı kurum, kuruluş ve araştırmacı tarafından 21. yüzyıl insanının sahip olması gereken özelliklerin neler olması gerektiğiyle ilgili çalışmalar yapılmıştır (Cansoy, 2018; Ekici, Abide, Canbolat ve Öztürk, 2017). Cansoy’un (2018) birçok çalışmayı derlediği araştırmasında, 21. yüzyıl insanının sahip olması gereken beceriler kapsamında yer alan “bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı” becerisi, göze çarpan beceriler arasındadır. Benzer şekilde 2016 yılında yürürlüğe giren “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” (TYÇ) kapsamında belirlenen 8 anahtar yetkinlikten birisi olan “dijital yetkinlik” başlığı Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) hazırladığı 2018 öğretim programlarında karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca MEB’in (2018) hazırlanmış olduğu Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yine TYÇ ile uyumlu olarak sıralanan beceriler arasında “dijital okuryazarlık” ve “medya okuryazarlığı” gibi “dijital vatandaşlık” konu alanına giren beceriler sıralanmıştır. Bütün bunlardan anlaşılacağı üzere bilgi ve iletişim teknolojilerinin yarattığı değişim rüzgârı dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim alanında etkisini göstermektedir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından hazırlanan 2020 Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na (HBTKA) göre Türkiye'de hanehalkının internete olan erişimi yıllara göre sürekli bir artış göstermektedir (TÜİK, 2020). İnternete erişimin sürekli arttığı günümüzde, çevrimiçi insan sayısı da sürekli artmaktadır. Yine aynı araştırmanın sonuçlarına göre 16-74 yaş arası vatandaşların, e-Devlet (Dijital Türkiye) hizmetlerini kullanım oranı %51,5 olarak gerçekleşmiştir. Verilere eğitim odaklı bakılacak olursa; günümüz yetişkinlerinin dahi dijital düzene ayak uydurmaya çalıştığı düşünüldüğünde dijital bir dünyanın içine doğan günümüz öğrencilerinin, Web destekli etkinliklerle oluşturulan bir ders ortamına verecekleri tepki birçok araştırmacı açısından merak konusu olmuştur (Akbaba, 2019; Can, 2021; Gündoğdu, 2017; Gürleroğlu, 2019; Keskin, 2021; Uysal, 2020; Yıldırım, 2020). Bir diğer açıdan bakıldığında İnternet kullanım oranının giderek artması ve İnternetin gündelik hayatta geniş bir kullanım alanına sahip olması sonucunda karşılaşılan fırsatlar ve muhtemel riskler hakkında farkındalık kazanmak da önemli bir konuma gelmiştir.

Ülkemizde dijital vatandaşlık konuları da dâhil olmak üzere vatandaşlık konuları, ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi kapsamında okutulmaktadır. Sosyal Bilgiler dersini, en geniş anlamıyla iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla temel bilgilerin verildiği bir ders olarak görmemiz mümkündür. Öztürk'ün (2012: 4) yapmış olduğu tanımdan yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersinin okutulmasının amaçları arasında, değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı kararlar alarak problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek olduğu sonucuna varılabilir.

Alanyazın incelendiğinde, Sosyal Bilgiler eğitimi alanında Web 2.0 araçlarına dayalı olarak yapılan deneysel araştırmaların oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi 5. sınıf düzeyinde "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanındaki konuların Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan öğrenme ortamında öğretilmesinin sınındığı bir çalışmanın ise yapılmadığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar ekseriyetle öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda Web 2.0 araçlarının kullanım düzeylerini ortaya koymayı amaç edinmiş çalışmalardır. Bunun yanında dijital vatandaşlık düzeyi ile ilgili çalışmaların da daha çok öğretmen ve/veya öğretmen adaylarıyla yapıldığı, ilköğretim

düzeyindeki öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların sayısının nispeten daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmayla alanyazındaki bu eksikliklere katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerine, akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi var mıdır?

1.1.1.1. Alt Problemler

Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretime yönelik oluşturulan alt problemler şu şekildedir;

1. Deney ve kontrol grubuna ait “**Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği**” öntest toplam puanları arasında, sontest toplam puanları arasında ve öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Gerçekleştirilen öğretim öncesinde ve sonrasında çalışma grubunun dijital vatandaşlık düzeyi nasıldır?
3. Deney ve kontrol grubuna ait “**Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi**” öntest toplam puanları arasında, sontest toplam puanları arasında ve öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubuna ait “**Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği**” öntest toplam puanları arasında, sontest toplam puanları arasında ve öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretim sonrasında, deney ve kontrol gruplarının “**Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği**” alt boyutlarına göre, sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğretime ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?

1.2. Amaç

Sosyal Bilgiler dersi temelde donanımlı, yetkin ve aktif vatandaşlar yetiştirmek amacıyla okutulan bir derstir. Bu ders kapsamında bulunan dijital vatandaşlık konularının öğrencilere etkili bir biçimde öğretilmesinin, onların günümüz şartlarına uygun bireyler haline gelmesinde önemli payı olacaktır. Günümüzde öğrencilerin

teknolojiyle ilişkileri göz önüne alındığında, ders ortamında teknolojinin imkânlarından faydalanmanın önemi belirginleşecektir. Dijital vatandaşlık konularının Web teknolojilerinden faydalanılarak öğretilmesi bu açıdan düşünüldüğünde faydalı görünmektedir. Öğrencilerin anlam dünyalarına dokunacak bir öğretim ortamının oluşturulması, kalıcı bir öğrenmenin sağlanabilmesi açısından son derece önemlidir. Bunun yanında Covid-19 salgını gibi nedenlerle öğrencilerin yüz yüze eğitim imkânları kısıtlanabilmektedir. Bu durumun olumsuz etkilerinden kaçınmak adına Web üzerinden yapılan dersleri de renklendirecek çözümlere ihtiyaç vardır.

Bu tezin amacı, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Bilim Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri, akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini tespit etmektir. Ayrıca çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan öğretime ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

1.3. Özgün Değer ve Önem

Yapılan alan yazın taraması sonucunda Web 2.0 teknolojilerini kullanarak Sosyal Bilgiler dersi öğretimi yapan az sayıda tezle karşılaşmaktadır. Yıllara göre alandaki çalışmalar incelendiğinde, 2020 yılı öncesindeki çalışmaların daha çok öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Web 2.0 teknolojileri hakkındaki görüşlerinin belirlendiği çalışmalar olduğu görülmektedir (Almalı, 2020). Bu çalışma, Sosyal Bilgiler alanında, Web 2.0 araçları kullanılarak öğretim gerçekleştiren çalışma sayısını arttıracak ve literatüre katkı sağlayacaktır. Bunun yanında yapılan taramalar neticesinde dijital vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların daha çok üniversite öğrencileriyle, özellikle de öğretmen adaylarıyla yapıldığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışma ile ortaokul düzeyi öğrencilerini konu alan "dijital vatandaşlık" çalışmalarına da katkı sağlanacaktır. Bu çalışma sayesinde öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri belirlenmiş, dijital vatandaşlık eğitiminde yeni tasarlanmış öğretim etkinlikleri ve materyalleri uygulanmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutumunu ölçerek alan yazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Öğretim süreci için oluşturulan etkinlikler araştırmacı tarafından bu çalışmaya özgün olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı; Web 2.0 araçlarının, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi dijital vatandaşlık konularının öğretiminde kullanılması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma sonunda, dijital vatandaşlık konularının öğretiminde yeni etkinliklerin ve materyallerin ortaya çıkması önemlidir. Böylece başta dijital vatandaşlık konuları olmak üzere Sosyal Bilgiler ve diğer derslerde öğretim materyali olarak alanyazına yeni bakış açıları kazandırılmış olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, bu çalışmadaki konuları, çalışmadaki etkinlik ve materyaller aracılığıyla işleyebileceği gibi ilham alarak daha özgün içerikler de üretebileceklerdir. Bu çalışmayla birlikte, Web 2.0 araçlarının sağlamış olduğu kolaylık ve kullanılabilirliğin eğitimdeki karşılığına farklı bir örnek daha sunulmuştur. Bu çalışmanın, Web 2.0 araçları ile ilgili yeni çalışmalara da kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

Bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep’te özel bir ortaokulda öğrenim gören ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle;

Web 2.0 araçları kullanılarak Sosyal Bilgiler dersi 5. sınıf “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanındaki kazanımların öğretilmesiyle;

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada yer alan varsayımlar şu şekildedir:

Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan etkinlik ve materyallerin 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı kazanımlarıyla uyumlu olduğu;

Çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı, tutum ve dijital vatandaşlık düzeyi açısından birbirlerine yakın seviyede olduğu;

Çalışmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına samimi ve gerçek cevaplar verdikleri;

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Sosyal Bilgiler, kişinin toplumsal olarak var olmasına yardım etmek amacıyla; tarih, ekonomi, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, siyaset bilimi ve hukuk gibi daha birçok sosyal bilim ve vatandaşlık bilgisi konularını içeren; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema çatısı altında birleştirilmesini ihtiva eden; bireyin çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek ile bağlantılı şekilde incelendiği; toplu öğretim anlayışıyla oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005: 51).

Vatandaşlık: Vatandaşlık; “bireyin bir devletle karşılıklı olarak hak ve sorumluluklarını içeren, birey ve devlet arasındaki hukuki bağ” olarak tanımlanmaktadır (Yiğit, 2019: 13).

Dijital Vatandaş: Dijital toplumu oluşturan bireyleri ifade etmek için kullanılır. Dijital toplumu oluşturan, o topluluğun üyesi olarak dijital vatandaşları tanımlayan birçok araştırmacı bulunmaktadır. Bu tanımlardan birinde, neredeyse günlük olarak düzenli ve etkili bir biçimde İnterneti kullanan kişiler dijital vatandaş olarak adlandırılmaktadır (Mossberger, Tolbert ve Mcneal, 2008: 1).

Dijital Yerli: Dijital dünyaya gözlerini açan, dijital araçları kullanarak büyüyen ve kendini ifade eden bireylere “dijital yerli” adı verilmektedir. Günümüzde, kendine has ayırtıları bulunan bir nesil olarak karşımıza çıkan “dijital yerliler”, dijital dünyaya doğanları ifade etmek için ilk olarak Prensky (2001) tarafından alanyazına kazandırılmış bir ifadedir (Kurt, Günüş ve Ersoy, 2013:7).

Web: Daha yaygın şekilde Web olarak kullanılan, World Wide Web; aslında İnternetle anlamdaş olmamasına rağmen teknolojik ağlar aracılığıyla bireylerin etkileşim kurduğu tekno-sosyal bir sistem olarak tanımlanan İnternetin en değerli parçalarından biridir (Çoban, 2020: 142). Web; hayatımızda İnternetin yer edinmesi ile beraber, İnternet ortamında yer alan dosya ve belgelere erişim sağlamayı mümkün kılan bir sistem olarak ifade edilmektedir (Çelebi ve Satırlı, 2021: 76; Deperlioğlu ve Köse, 2010: 337).

Web 2.0: Web 2.0 teknolojisi insanı merkeze alarak, bireylerin birbirleriyle ve Web sitesiyle etkileşime girmesini, içerikler oluşturulmasını ve düzenlenmesini mümkün kılan, statik Web 1.0 teknolojisinden sonra ortaya çıkan dinamik yapıları bir Web teknolojisi (Çoban, 2020: 143).

Bundan sonraki bölümlerde; yukarıda yer alan kavram ve tanımlar daha derin bir şekilde ele alınıp açıklanacak, daha sonra alandaki ve alan dışındaki çalışmalar sunulacaktır. Sonraki bölümde ise çalışmanın ortaya koyulmasında faydalanılan yöntem ve teknikler açıklanacak ve ardından çalışmanın verilerinden elde edilen bulgular sunulacaktır. Son olarak çalışmaların bulguları yorumlanacak, güncel çalışmalarla benzer ve farklı noktaları çerçevesinde tartışılarak sonuç ve öneriler sunulacaktır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, tezin temelinde yatan kuramsal ve kavramsal gerçeklikler açıklanmış, alandaki ve alan dışındaki benzer çalışmalar ile bağlantısı sunularak çalışmaya yönelik bütüncül bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1. Vatandaşlık Eğitimi Olarak Sosyal Bilgiler Dersi

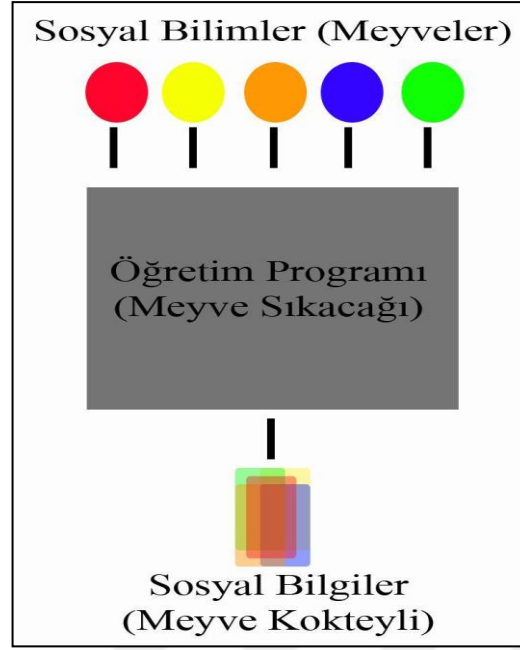
Sosyal Bilgilerden bahsetmeden önce sosyal bilimlerle arasındaki ilişkiden ve farklardan bahsetmek daha doğru olacaktır. Sosyal bilimleri tanımlamak güç bir iş olmakla beraber sosyal bilimlerin ortaya çıktığı tarihi net bir şekilde ifade etmek de pek kolay değildir. 18. yüzyıldan itibaren birçok sosyal bilim alanı kendi metodolojisini oluşturmaya başlamış ve her bir sosyal bilim, felsefeden bağımsız bir alan haline gelmiştir (Duverger, 1973: 7-9). Sosyal bilimler, Genel Ağ (İnternet) üzerinden basit bir sorgulamayla arandığında “dünyanın ve yaşamın insanî ve toplumsal yönlerini inceleyen bir akademik disiplinler grubuna verilen addır” sonucuna ulaşılmaktadır. Tay (2013: 3) ise sosyal bilimleri; insanın insanla ve çevresiyle ilişkisinden ortaya çıkan verilerin, insanî ve toplumsal yönlerini ön plana çıkaracak şekilde inceleyen bilimlerin genel adı olarak tanımlamıştır. Sosyal bilimler; tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, siyaset ve ekonomi gibi daha sayısı çoğaltılabilecek birçok bilim alanını kapsayan bir içeriğe sahiptir. Genel anlamda Sosyal Bilgiler ise sosyal bilimlerin içeriklerinden faydalanılarak hazırlanmış bir ders olarak tanımlanabilir. Tay (2013: 4)’ın sosyal bilimlerin ilgi alanlarını genel hatlarla özetlediği üzere sosyal bilimler ilgi alanı olarak “insan”ı merkezine almaktadır. Sosyal bilimlerin ortaya koyduğu verilerin insanlığa hizmet edebilmesi için bu bilgilerin bireylere ulaştırılması gerekmektedir ve bireylere ulaşmanın yollarından birisi olarak karşımıza eğitim çıkmaktadır (Tay, 2013). Eğitim yoluyla bu aktarım görevini üstlenen derslerden birisi olan Sosyal Bilgiler; ülkemizde 4-7. sınıflar düzeyinde okutulmaktadır.

Sosyal Bilgilerin disiplinler arası ve çok disiplinli bir alan olması onun herkesin üzerinde anlaştığı bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005). Bununla birlikte alanyazında birçok Sosyal Bilgiler tanımının olduğu görülmektedir (Bektaş 2019; Öztürk 2012; Tay, 2013). Örneğin NCSS’ye (1993: 3) göre Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla

birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Bir başka tanıma göre Sosyal Bilgiler insanları ve onların çevreleriyle etkileşimini zaman ve yer boyutunda inceleyen önemli bir ilköğretim dersidir (Doğanay, 2008: 77). Son olarak Yılar ve Tomal'a (2020: 5) göre ise Sosyal Bilgiler; ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere temel vatandaşlık hak ve sorumluluklarının kavratıldığı, sosyal bilimlerden süzülen bilgilerin öğretildiği ve çeşitli sosyal yeterliklerin kazandırıldığı bir derstir. Görüldüğü üzere genel olarak bu tanımların ana fikirleri; sosyal bilimlerin içeriklerinden faydalanılması, donanımlı bireyler yetiştirilmesi ve etkin vatandaşlık gibi başlıklar altında toplanmaktadır. Son olarak bütün bu başlıkları kapsamaması sebebiyle 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programını ortaya koyan komisyon tarafından yapılan Sosyal Bilgiler tanımı, iyi bir örnek olarak burada verilebilir:

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005: 51).

Buradan hareketle Sosyal Bilgilerin, sosyal bilimlerin içeriklerinden faydalanan bir ders olması onun kavramsal açıdan sosyal bilimlerden farkını ortaya koymaktadır. Sosyal Bilgiler dersini bir metafor yoluyla anlatacak olursak onu bir meyve kokteyline benzetmek mümkündür. Meyve kokteylinin içerisindeki her bir meyveyi ayrı bir sosyal bilim olarak tanımlarsak; meyve sıkacağından (öğretim programı) geçen meyveler, sıvı olması hasebiyle daha rahat tüketilebilir eğitimsel açıdan öğrenci seviyesine uygun ve öğrenilmesi kolaylaşmış) meyve kokteyli haline dönüşecektir. Böylece sosyal bilimlerin, Sosyal Bilgiler dersi ile bağlantısı bu metafor yoluyla kavram yanılığını oluşturmadan ortaya koyulabilir. Şekil 2.1'de "meyve kokteyli metaforu" görselleştirilmiştir.



Şekil 2.1. Meyve kokteyli metaforunun görsel sunumu

Şekil 2.1.'de görüldüğü üzere meyve kokteylinin içerisindeki her bir meyveyi ayrı bir sosyal bilim olarak tanımlarsak; meyve sıkacağından (öğretim programı) geçen meyveler, sıvı olması hasebiyle daha rahat tüketilebilir (eğitimsel açıdan öğrenci seviyesine uygun ve öğrenilmesi kolaylaşmış) meyve kokteyli haline dönüşecektir. Böylece sosyal bilimlerin, Sosyal Bilgiler dersi ile bağlantısı bu metafor yoluyla kavram yanılgısı oluşturmadan ortaya koyulabilir.

Kaynaklarda verilen tanımlardan bazılarında, özellikle Sosyal Bilgiler dersinin vatandaşlık eğitimi yönüne vurgu yapılmaktadır (Mindes, 2014; Öztürk, 2006; Doğanay, 2005; Tupper, 2002; NCSS,1993; Barth, 1991; Barr, Barth & Shermis, 1978; Erden, Tarihsiz). Sosyal Bilgiler öğretim programları incelendiğinde de bu durum oldukça net bir şekilde görülmektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde genel anlamda programın özel amaçlarının, devletine ve milletine bağlı, çevresine duyarlı, bilinçli ve etkin vatandaşlar yetiştirmek olduğu göze çarpmaktadır (MEB, 2018: 8). Kısacası Sosyal Bilgiler; sosyal bilimlerin ortaya koyduğu veriler ışığında bireylerin yaşamlarında ihtiyaç duyabilecekleri temel vatandaşlık ve temel kültürel bilgileri bünyesinde barındıran, ülkeye, topluma ve dünyaya faydalı bireyler yetiştirmek amacını güden dersin adıdır.

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin yaşadıkları toplumda etkin bireyler olabilmeleri adına Coğrafya, Tarih, Psikoloji, Sosyoloji, Hukuk, Ekonomi, Siyaset

Bilimi, Uluslararası İlişkiler gibi sosyal bilimlere ek olarak vatandaşlık konularını da kapsayan bir içeriğe sahiptir (Turan ve Ulusoy, 2013: 139). Böylece öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde, geçmişi, dünyayı, insanları, kültürleri, sistemleri ve toplumları tanır, bazı sorunları fark eder ve bunları öğrenme ortamında tecrübe etmek suretiyle yaşamına aktarır (Bektaş, 2019: 5).

Eski medeniyetlerde okutulan dersler incelendiğinde, geçmişten günümüze kadar Sosyal Bilgiler dersinin okutulma amacına benzer amaçlarla derslerin okutulduğu görülmektedir. Eski medeniyetlerde de bugünküne benzer amaçlarla tarih, coğrafya gibi dersler veriliyor olsa da XX. yüzyıla kadar, okutulan bu derslerin disiplinler arası anlayıştan uzak müstakil dersler olarak okutulduğu belirtilmelidir (Öztürk, 2012: 23). Sanayileşme ile birlikte Amerika'da ortaya çıkan, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlardaki köklü değişim, yine aynı dönemde ABD'ye yoğunlaşan göç dalgasının bazı toplumsal problemleri de beraberinde getirmesi; çok disiplinli vatandaşlık eğitimi olarak Sosyal Bilgiler dersinin ortaya çıkışını sağlayan koşullar olduğu karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2012: 23). XIX. yüzyılın bitimine doğru, değişen koşullara uygun, Amerika'daki farklı etnik grupları kapsayıcı, toplumsal birliğin ve bir arada yaşama arzusunun perçinleneceği bir programın ortaya koyulması zorunluluğu doğmuştur (Öztürk, 2012; Özmen, 2015). Bu amaçla, ABD'de 1892 yılında toplanan uzmanlar, ulusal değerleri ön plana alacak şekilde programda değişiklikler yapmış; tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularını toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlemişlerdir (Özmen, 2015: 5; Öztürk, 2012; Tay, 2013). Sosyal Bilgiler bir ders adı olarak ise ilk defa 1916 yılında Amerika'da kullanılmıştır (Kan, 2010: 667; Kılıçoğlu, 2015: 7; Özmen, 2015: 5; Öztürk, 2012: 24; Tay, 2013: 13).

Sosyal Bilgiler teriminin ortaya çıktığı andan, günümüze kadar içeriği, öğretim anlayışı, öğretim yöntem ve teknikleri sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olmuştur (Kan, 2010: 667). Ekonomik, sosyal, siyasal değişim ve gelişmelerin yanı sıra değişen eğitim anlayışları da Sosyal Bilgiler dersinin gelişimine yön veren etmenler arasında sayılabilir.

Sosyal Bilgiler dersi için önemli kavramlardan olan vatandaşlık kavramına yönelik tarihi süreç içerisinde, tanım ve kapsam bakımından farklı yaklaşımlar sergilendiği görülmektedir. Gündüz ve Gündüz (2007: 2), vatandaşlığı, bir diğer ifadeyle yurttaşlığı herkesin tanıdığını fakat tanımlayamadığını ifade ederken bu

durumun nedeni olarak içinde yaşadığımız yüzyılın önemli bir özelliği olan “belirsizliğin” içerisinde bir çerçeve oluşturma çabasından kaynaklanabileceğini öne sürmektedir. Gerçekten de birçok alanda hızlı değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı, bir bakıma belirsizliğin hâkim olduğu 21. yüzyılda, vatandaşlık da dâhil olmak üzere birçok olgu için bir çerçeve çizmek oldukça zor bir iştir. Alan yazın incelendiğinde, vatandaşlık ile ilgili tanımların farklı noktalara dikkat çekilerek ele alındığı görülmektedir. Pierson (2004: 106), vatandaşlık kavramının tanımlanmasının zor olduğuna atıfta bulunarak tıpkı devlet kavramı gibi vatandaşlık kavramının da bir “anlamlar kümesi” olduğunu ifade etmiştir. Pierson (2004), vatandaşlık kavramını birbiriyle bağlantılı altı başlıkta ele almıştır. Bunlardan ilki “bir üyelik olarak vatandaşlık”; bireyin siyasi bir topluluğun üyesi olmasını ifade etmektedir (Pierson, 2004: 107). “Bir statü olarak vatandaşlık” ise bireyin devletle hukuki bağını ifade eden bir statü olduğunu belirtmektedir (Pierson, 2004: 110). “Bir dizi hak olarak vatandaşlık”, yurttaş olarak bir dizi hakka sahip olmakla ilişkilendirilmektedir (Pierson, 2004: 111). Bir diğer başlık ise “bir dizi görev olarak vatandaşlık” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Vatandaş olarak bir takım hakların talep edilmesi karşılığında yerine getirilmesi gereken yükümlülüklerin varlığını ifade etmektedir (Yiğit, 2019: 16). “Evrensel eşitlik olarak vatandaşlık” başlığı ise insanlığın ortak ürünü olarak vatandaşlığın herkes için eşit ve geçerli olmasını ifade etmesinin yanında bir çeşit dünya vatandaşlığını idealize etmektedir (Pierson, 2004: 118). Son olarak “aktif katılım olarak vatandaşlık” başlığında, devlet yönetimine aktif olarak katılım göstermenin vatandaş olmanın göstergelerinden olduğu ifade edilmektedir (Yiğit, 2019: 16). Anbarlı-Bozatay (2010: 169) da aynı şekilde literatürde çok sayıda tanımın yer aldığına dikkat çekerek; vatandaşlık tanımlarının genel olarak “ulusal kimlik ya da millet olarak vatandaşlık”, “evraklar temelinde tanımlanan vatandaşlık”, “haklar temelinde tanımlanan vatandaşlık” ve “görev ve sorumluluklar temelinde tanımlanan vatandaşlık” gibi başlıklarda toplandığını ifade etmiştir.

Vatandaşlık; “bireyin bir devletle karşılıklı olarak hak ve sorumluluklarını içeren, birey ve devlet arasındaki hukuki bağ” şeklinde genel bir ifadeyle tanımlanabilir (Yiğit, 2019: 13). Bir devlete hukuksal bir bağla bağlı olan; farklı bir deyişle, resmi olarak bir devlete üye olan bireyin, etkinlik alanının, hak ve sorumluluklarının vatandaşlık kavramıyla çizildiği belirtilmektedir (Anbarlı-Bozatay, 2010: 169). Ayrıca vatandaşlık kavramının; “tanımlanmış yasal ya da sosyal bir

statü”, “bir siyasal kimlik aracı”, “bir sadakat odağı”, “bir görev şartı”, bir hak beklentisi” ve “iyi bir sosyal davranım ölçütü” şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Heater, 1990: 163 aktaran Pierson, 2004: 106). Gerçekten de günümüzde vatandaşlığın devlet tarafından yasal olarak tanımlanmış bir statü olduğu ve bireyin kendini siyasal olarak var etmesine yardımcı olduğuna ek olarak bireyin vatandaşlık bağıyla bağlı olduğu devletten hak beklentisinde olduğu da bir gerçektir. Ayrıca bireyin devlet yararına bir görev üstlenebilmesi için vatandaşlığın bir ön şart olduğu açıktır. Son olarak iyi bir vatandaşın devletine bağlı olduğu ve sosyal anlamda iyi davranışlar sergileyenlerin de genel olarak iyi bir vatandaş olarak nitelendirildiği açıkça görülmektedir. Bu durum vatandaşlığın çok boyutlu yapısını gözler önüne sermektedir.

Birçok kaynakta Batı toplumunda vatandaşlık kavramının, Antik Yunan şehir devletlerine kadar uzandığı belirtilmektedir (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012; Heater, 2004; Pierson, 2004; Riesenberq, 1992; Yiğit, 2019). Öyle ki Atinalılar için vatandaşlık kavramının mimarı olarak dönemin yasa yapıcılarından Solon’a atıf yapılmaktadır (Riesenberq, 1992: 13). Aynı şekilde Antik Yunan şehir devletlerinden birisi olan Sparta’da gerçekleştirdiği siyasal ve sosyal sistemdeki reformlarla anılan Lykurgos’un da bir çeşit vatandaşlık biçimi ortaya koyduğu ileri sürülmektedir (Pierson, 2000 aktaran Yiğit, 2019: 16). Antik Yunan şehir devletlerinde ortaya çıktığı ileri sürülen vatandaşlık kavramının bugünkü modern vatandaşlık kavramından farklı olduğu tahmin edilebilir bir ayrıntıdır. Vatandaşlık kavramı, geçmişten günümüze doğru bir tarih şeridine yatırılarak incelendiğinde bazı dönemlerde, bazı toplumlar özelinde içeriği ve tanımı bakımından farklı yorumlar yapıldığı görülebilmektedir. Örneğin vatandaşlık kavramının ilk yorumlarına bakıldığı zaman, siyasal katılım, vatan uğruna savaşmak ve ölmek gibi bir takım hak ve ayrıcalıkları elde etmek amacına yönelik bir araç olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır (Riesenberq, 1992: 4). Öztürk’ün (2015: 11) de bahsettiği üzere Antik Çağ’da halkın çok az bir kısmı ve yalnızca erkekler vatandaş sayılabiliyordu. Roma döneminde tam vatandaş sayılmanın belli ölçütleri arasında da Romalı olmak, erkek olmak ve evin reisi olmak, köle olmamak yer almaktaydı (Yiğit, 2019: 18). Ortaçağ’ın ilk dönemlerinde ise Hıristiyanlığın güç kazanmasıyla, Hıristiyan düşünürler için ilahi anlamda ebedi dünyanın vatandaşı olmak daha çok önem

kazanmıştır ve ölümlü dünyadaki vatandaşlık sadece doğulan bölgeyi ifade edecek şekilde sığlaşmıştır (Yiğit, 2019: 19).

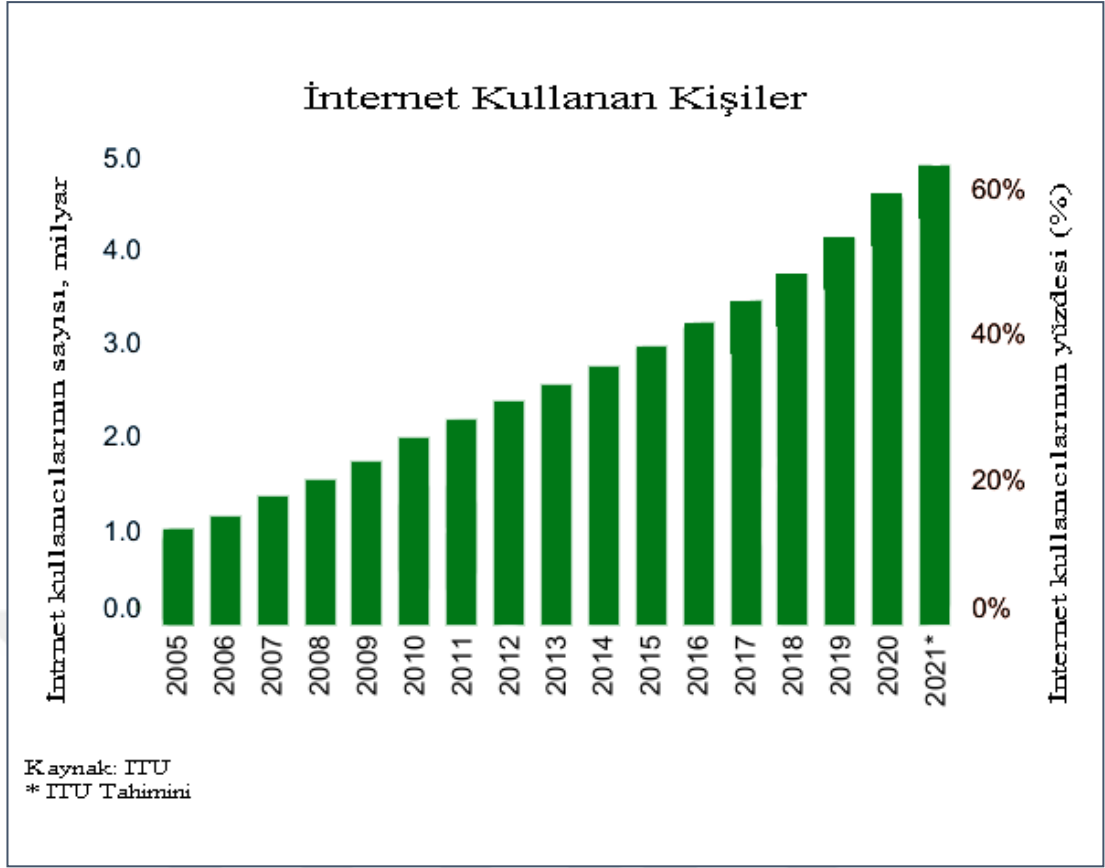
Vatandaşlık düşüncesi ve halkın egemenliği arasında yakın bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Akbaşı, 2014). 17. yüzyıl ve sonrasında yaşanan demokratik gelişmeler vatandaşlık kavramı üzerinde büyük değişiklikleri meydana getirmiştir. “1628 Haklar Dilekçesi”, “1641 Büyük Uyarı” “1679 Habeas Corpus Act” ve “1689 Haklar Bildirgesi” gibi gelişmeler, İngiltere’de halkın yetkilerini kullanan parlamentonun etkisini arttırmıştır. Birleşik Krallık’tan bağımsızlığını kazanan Amerika Birleşik Devletleri’nde de 18. yüzyıl içerisinde bir takım hak mücadeleleri yaşanmıştır. Yazılı anayasanın düzenlenmesi ve sivil haklar üzerine çalışmalar yapılması Amerika’daki gelişmeleri de vatandaşlık açısından önemli bir konuma getirmektedir. Bu gelişmeler “vatandaş” kelimesinin anlamını kentlin üyesi olmaktan çok bir devletin üyesi olmak anlamında genişlettiği ifade edilmektedir (Yiğit, 2019: 21). Bununla birlikte Fransız İhtilali sonrasındaki sürecin de vatandaşlık kavramına önemli katkılar yaptığı gözlemlenmektedir. Bu süreçte vatandaşlığın, resmi olarak sınırlandırılması ya da tanımlanması, ortak hak ve ortak yükümlülüklerin eşit bir şekilde tesis edilmesi, siyasi hakların kurumsallaşması, vatandaşlar ve yabancılar arasındaki ayrımın yasal olarak netleştirilmesi ve vatandaş ile devlet arasında dolaylı ilişkiler yerine doğrudan ilişkinin ikame edilmesi şeklinde karakterize olduğu görülmektedir (Brubaker, 1994; Pierson, 2004: 106). Brubaker (1994: 49), modern yurttaşlık ile ilgili bu özelliklerin Fransız İhtilali sonrasında karakterize bir form aldığını düşünmektedir. Ona göre İhtilal, hem ulus-devlet yapısını hem de modern bir kurum olarak vatandaşlığı doğurmuş oldu (Brubaker, 1994: 49). Günümüzde, uç koşullarda, bir vatandaşlığa sahip olmayan kişiler olabilese de bu durum İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’ne (İHEB) aykırıdır. Söz konusu beyannamenin 15. maddesi gereği her insan bir “yurttaşlık” hakkına sahiptir (UN, 1948).

Yüzyıllar içerisinde değişen ve gelişen vatandaşlık olgusunun aynı zamanda yetiştirilmesi gereken vatandaşın özellikleri üzerinde de belirleyici olduğu görülmektedir. Birçok olgunun kapsamının ve içeriğinin hızla değiştiği 21. yüzyılda, vatandaşlık kavramıyla birlikte vatandaşlık eğitiminin de değişime uğraması şaşırtıcı değildir. Sanayi İnkılâbı sonrasında tarım toplumu düzeninin büyük bir değişim gösterdiği gibi, 21. yüzyılda bilim ve teknolojiye gelişmeler de toplumsal ve siyasi anlayışın şekillenmesi üzerinde derin etkiler yaratmıştır. Tüm gelişmeler, bu çağın

vatandaşlarının toplumsal işleyişte doğrudan rol almalarını ve yükümlülüklerini yerine getirebilmeleri adına daha aktif olmalarını gerektirmektedir. (Kara, Topkaya ve Şimşek, 2012: 151). Aynı şekilde gelişen teknoloji ile birlikte; zaman ve mekânın kısıtlayıcı etkisinin azaldığı, iletişim ve etkileşimin daha hızlı olduğu söylenebilir. Bu durumda küreselleşme olgusundan bahsetmek mümkündür. Küreselleşme ile birlikte sosyal anlamda yeni bir dünya düzeninin oluştuğu ve ortak kültür anlayışının ortaya çıktığı ifade edilebilir (Kan, 2009). Bu gelişmelerin bir başka etkisi olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte toplumda yaşanan dönüşümler göze çarpmaktadır. Dijital bir çağın kapılarının aralandığı 21. yüzyılda; bireylerin, sorumluluk duygusuyla, etkin ve güvenli bir biçimde dijital araçları kullanmaları önemli bir konu olmuştur (Karaduman ve Öncül, 2019: 127). Tüm bu gelişmeler karşısında birey ve toplum olarak çağa ayak uydurmanın yollarından birisi uygun vatandaşlık eğitimi sağlamaktan geçmektedir. Nitekim çok sayıda araştırmacı, etkin vatandaşlık eğitimi, küresel vatandaşlık eğitimi ve dijital vatandaşlık eğitimi gibi daha birçok yeni yaklaşımla vatandaşlık eğitimi konusuna eğilmektedir. Doğası gereği geniş bir kapsama sahip olan vatandaşlık eğitiminin, bireylere temel vatandaşlık bilgisi aktarma ve politik okuryazarlık becerisi kazandırmak amacını taşıdığı söylenebilirken; geniş çerçevede, belirli toplumsal değerlere bağlılık gösteren ve bu çerçevede ortak davranışlar sergileyen aktif vatandaşlar yetiştirmek gibi bir anlama sahip olduğu görülmektedir (Pike, 2007: 477). Sosyal Bilgiler dersi birçok açıdan bu ifadeleri karşılayan bir içeriğe sahiptir.

2.2. Dijital Vatandaşlık

“Dijital” kelimesi Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesi” ya da “verileri bir ekran üstünde elektronik olarak gösteren” şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2011). Özellikle bilgisayar ve İnternet gibi teknolojilerle birlikte birçok veri dijital ortama taşınmıştır. Günümüzde dijital araçlar kullanılarak vatandaşlık işlemlerinden alışverişe, fatura ödemelerinden haber alma ve iletişime kadar birçok işlem gerçekleştirilebilmektedir. Güncel verilerde, dijital araçların kullanımının ne kadar yaygın olduğu açıkça görülmektedir. İnternet kullanımıyla ilgili güncel veriler Şekil 2.2’de gösterilmektedir:



Şekil 2.2. ITU İnternet kullanan kişiler grafiği

Şekil 2.2’de ITU tarafından yayınlanan bir grafiğin görseli görülmektedir. Birleşmiş Milletler (BM) tarafından desteklenen bir alt kuruluş olan International Telecommunication Union (ITU), Türkçe adıyla Uluslararası Telekomünikasyon Birliği’nin yayınladığı istatistiğe göre bir önceki sene olan 2020 yılında, dünya üzerinde internete erişim sağlayan kişi sayısı toplam nüfusun %59’una denk gelen 4,6 milyar kişi olarak gerçekleşmiştir. 2021 yılında ise dünya nüfusunun %63’üne denk gelen 4,9 milyar insanın İnternet kullanacağı tahmininde bulunmuştur. Şekil 2’de açıkça görüldüğü üzere her geçen yıl internete erişim sağlayan insan sayısı artış göstermektedir. Benzer şekilde Türkiye’de İnternet kullanım oranı istatistiğini paylaşan TÜİK (2021), 16-74 yaş arası bireylerde İnternet kullanım oranını %82,6 olarak hesaplarken, İnternete erişim imkânı olan hanelerin oranını %92,0 olarak hesaplamıştır. Aynı araştırmada bir önceki yıl olan 2020 yılında bireylerde internet kullanım oranı %79,0 olarak verilirken 2011 yılında bu oranın %45,0 olduğu paylaşılmıştır. Ek olarak, bir önceki yıl %36,5 olarak gerçekleşen İnternet üzerinden ürün ya da hizmet siparişi verme veya satın alma oranının da 2021 yılında artış göstererek %44,3 olarak gerçekleştiği belirtilmiştir. TÜİK’in paylaştığı sonuçlarda

haftada en az bir kere düzenli olarak İnternet kullananların oranı 80,5 olarak açıklanmıştır. Bu verilerden yola çıkarak çok net bir şekilde İnternet kullanımının her geçen gün daha da yaygınlaştığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Özellikle TÜİK'in paylaştığı verilerde ülkemizde İnternetin aktif olarak kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Böylesine genele yayılmış olan bir teknolojinin toplumu etkilemesi gayet öngörülebilir bir neticedir. Karakaş (2009), insanların küresel düzeyde bilgi oluşturup paylaştığı (Wikipedia), eğlendiği (Second Life), birbirleriyle iletişime geçtiği, bağlantı kurduğu ya da etkileşimde bulunduğu (Twitter, Facebook, LinkedIn ya da Skype) veyahut mal alıp satabildiği (eBay, Amazon) World 2.0 (Dünya 2.0) olarak ifade edilen bir toplum yapısından söz etmektedir. Nitekim dijital topluluğun finansal sistemi olarak merkeziyetsiz finans (Decentralize Finance [DeFi]) ya da topluluk oylamaları sayesinde bir tür dijital demokrasiden de bahsetmek mümkündür. Günümüzde sanal evrenden (metaverse), sanal para birimlerinden (Bitcoin, Stellar Lumens, Ripple) ve sanal sanat eserlerinden ya da değerli varlık temsillerinden (NFT) söz etmek mümkün hale gelmiştir. Kendi iletişim kanallarına, kendi alışveriş yöntemlerine, kendi eğlence anlayışına ve daha birçok özerk yapıya sahip olan İnternet topluluğunun varlığı, kamuoyu nezdinde her geçen gün daha da kabul görmeye başlamıştır. Sonuç olarak “dijital toplum” şeklinde kavramsallaştırılan yeni bir ekosistemin var olduğu söylenebilir (Karaduman ve Öncül, 2019: 127). Dijital toplum kavramının, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimine ek olarak ekonomik, sosyal, kültürel ve politik birçok faktörün etkisiyle süreç içerisinde gelişen bir kavram olduğu belirtilmektedir (Sayar, 2016: 762).

Dijital toplumu oluşturan, o topluluğun üyesi olarak dijital vatandaşları tanımlayan birçok araştırmacı bulunmaktadır. Bu tanımlardan birinde, neredeyse günlük olarak düzenli ve etkili bir biçimde İnterneti kullanan kişiler dijital vatandaş olarak adlandırılmaktadır (Mossberger, Tolbert ve Mcneal, 2008: 1). Mossberger, Tolbert ve Mcneal (2008), dijital vatandaşların İnternet ve diğer dijital araçlara düzenli erişim sağlamalarının önemli olduğuna ek olarak bu araçların etkili kullanımı için bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Başka bir tanımda ise dijital vatandaşların; dijital araçları yasalara uygunluk, etik değerler, kendisinin ve başkalarının güvenliği konularında dikkatli davranan, sorumluluk bilinciyle hareket eden bireyler oldukları üzerinde durulmaktadır (ISTE, 2007 aktaran: Karaduman, 2011: 21). Benzer şekilde Mercimek, Yaman, Kelek ve

Odabaşı'na (2016: s. 69) göre dijital vatandaşlar; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanırken etik değerleri göz önünde bulunduran, eleştirel bakış açısına sahip ve bilginin yayılması konusunda sorumlu davranışlar sergileyen kişilerdir. Birçok kaynakta dijital vatandaşların, dijital araçlara ve ortamlara güvenlik önlemi alarak, etik değerler ve yasalar çerçevesinde sorumluluk duygusuyla düzenli olarak erişim sağlaması ya da muhtemel risklerin farkında olmasının yeterli olmayacağı; Bütün bunların yanında kendilerinin dijital araçlar ve ortamlar hakkında kendilerini geliştirerek, dijital ortamların güvenli bir yer haline gelmesi konusunda inisiyatif almaları üzerinde durulmuştur (Karaduman, 2011; Öztürk, 2015). Dijital vatandaşların sahip olması gereken özellikler hakkında bir birliğe varılmasının pek mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte dijital vatandaşların dijital ortamlardan güvenilir bilgi edinme ya da eğitim alma, dijital araçlarla iletişim kurabilme, dijital ortamlarda mal alıp satma ya da güvenli ödeme yapabileme veyahut özgün dijital içerikler üretebilme gibi nitelik ve becerilere sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir (Öztürk, 2015: 16). Dijital alışveriş, dijital güvenlik, dijital okuryazarlık, dijital iletişim gibi beceri ve niteliklerin, dijital vatandaşlığın alt boyutları olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

2.2.1. Dijital Vatandaşlık Alt Boyutları

Dijital vatandaşlık alt boyutları hakkında yapılmış kuramsal çalışmalarda farklı isimlendirmeler yapılmasına rağmen birçoğunda benzer noktalara dikkat çekildiği görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalardan birinde dijital vatandaşlığın alt boyutları olarak beş başlık sıralanmıştır (Oyedemi, 2012: 200):

- ❖ Vatandaşlık ve insan hakları, toplumsal adalet, eşitlik ve katılım konuları
- ❖ Bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim (özellikle İnternet).
- ❖ Bu (dijital) teknolojileri kullanma becerileri.
- ❖ Bu teknolojilerin günlük ya da düzenli kullanımı.
- ❖ Yukarıdakilerin tümünü mümkün kılan politikalar.

Avrupa Konseyi (tarihsiz) tarafından yapılan kavramsal sınıflandırmada ise dijital vatandaşlığın alt boyutlarının 3 grupta toplandığı görülmektedir:

- ❖ Çevrimiçi olma: dijital topluma erişim sağlama ve kendini özgürce ifade etmek için gerekli yetkinlikler.

- ❖ Çevrimiçi sağlık: Dijital sağlık ve verimliliği kapsamaktadır.
- ❖ Çevrimiçi haklar: dijital ortamlarda, çok kültürlü yaklaşımla hak ve sorumluluklara yönelik konuları kapsamaktadır.

Bunun dışında bir grup öğretmen tarafından yapılan sınıflandırmada da “teknik beceriler, iletişim becerileri, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerileri, tüketici becerileri ve bilgi toplumu üzerine yapılan etki” şeklinde beş başlıkta toplanmıştır (Finlandiya Eğitim Bakanlığı, 2000 aktaran: Karaduman ve Öncül, 2019). Bütün bu sınıflandırmalar arasında birçok çalışmada kabul gören ve kullanılan sınıflandırma, Mike Ribble’a atıf yapılan, dijital vatandaşlığın 9 alt boyutudur (Karaduman, 2011; Karaduman ve Öncül, 2019; Öztürk, 2015; Parsak, 2021). Ribble ve Bailey (2007: 10), dijital vatandaşlığın 9 alt boyutunu şu şekilde belirlemiştir:

1. Dijital Erişim: Dijital araçlara ve ortamlara herkesin eşit ve kaliteli bir biçimde erişim sağlaması adına yapılması gerekenleri içermektedir.
2. Dijital Ticaret: Dijital araçlarla ürün sipariş etme, mal alıp-satma, ödeme yapma konusunda teknik bilgi ve becerilerin yanında dijital ortamda bilinçli tüketim konularını kapsamaktadır.
3. Dijital İletişim: Dijital araçlar kullanarak, dijital ortamda bilgi alışverişi konusunu içermektedir. Bireylerin dijital araçların sağladığı avantajların bilincinde olarak doğru iletişim aracını ve iletişim yöntemini tercih etmeleri konusunu da kapsamaktadır.
4. Dijital Okuryazarlık: Dijital teknolojilerin nasıl daha doğru kullanılacağını bilmeye ek olarak bireylerin dijital araçları ve İnterneti kullanırken gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarını içermektedir.
5. Dijital Görgü Kuralları (Etik): Bireyler dijital teknolojileri kullanırken, diğer kullanıcılar tarafından beklenen davranış standartlarını kapsamaktadır. Aynı zamanda dijital araçların etik kullanımı da önemli bir yer kaplamaktadır.
6. Dijital Hukuk: Dijital ortamlarda bireylerin sahip olduğu yasal haklar ve sorumlulukların düzenlenmesi konularını içermektedir. Bununla birlikte dijital ortamlarda gerçekleşen hangi eylemlerin suç teşkil edebileceği gibi konuları barındırmaktadır.

7. Dijital Haklar ve Sorumluluklar: Dijital ortama erişim sağlayan bütün bireylere tanınan ayrıcalık ve özgürlüklerle birlikte uyulması gereken davranış normlarını ifade etmektedir.

8. Dijital Sağlık: Hem fiziksel hem de psikolojik sağlık bakımından dijital teknolojileri kullanırken dikkat edilmesi gerekenleri kapsamaktadır. Bununla birlikte zaman yönetimi ve verimli İnternet ve dijital araç kullanımı konusu da bu boyutun ilgi alanına girmektedir.

9. Dijital Güvenlik: Dijital ortamlardan kaynaklanan şifre güvenliği, kimlik hırsızlığı, veri güvenliği gibi birtakım güvenlik ve gizlilik sorunlarını kapsamaktadır.

2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Dijital Vatandaşlık

Dijital araçlarla geçirilen süre arttığında, dijital araçların verimli, güvenli ve sağlıklı bir biçimde kullanılması konusunda bir takım problemler ortaya çıkabilmektedir. Birçok alanda değişim ve gelişimin yaşandığı 21. yüzyılda, İnternet kullanımının yaygınlığının yanında İnternete bağlanmak için kullanılan akıllı telefon, bilgisayar ve tablet bilgisayar gibi dijital araçların da toplumun geneline yayılmasıyla birlikte bireysel ve toplumsal birçok alışkanlığın değiştiği görülmektedir. Bilgi edinme alışkanlıkları dijital araçlarla birlikte daha hızlı ve zahmetsiz bir iş haline dönerken, aynı zamanda yalan ya da yanlış olabilecek bilgilerin yayılmasını da bir o kadar hızlandırmıştır. Öte yandan alışveriş alışkanlıklarını da kökünden değiştiren dijital araçlar; dijital ödeme ve alışveriş esnasında yaşanabilecek dolandırıcılık faaliyetlerine de zemin hazırlamış durumdadır. Bu gibi daha birçok farklı riske karşı toplumun bilinçlendirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Bireylerin dijital araçları daha verimli, daha güvenli ve daha sağlıklı kullanabilmeleri için bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği akla gelmektedir. Dijital toplumun üyeleri olarak dijital vatandaşlar, dijital bir toplumda hayatta kalabilmek için belirli bilgi ve becerileri edinmek durumunda oldukları görülmektedir. Bu noktada dijital vatandaşlık eğitimi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylere bilgi ve beceri aktarımı söz konusu olduğunda eğitimin işe koşulması şarttır. Zira bireylerin içinde yaşadıkları çağa uygun bilgi ve becerilerin kazandırılması eğitimin en asli görevlerinden birisidir (Karaduman ve Öncül, 2019: 126).

Ülkemizde vatandaşlık eğitimi denilince akla gelen dersler arasında Sosyal Bilgiler dersi de yer almaktadır. Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinden başlayıp, yine ilköğretim yedinci sınıf düzeyine kadar vatandaşlık eğitiminin farklı boyutlarına odaklanarak öğrencilere belirli bilgi ve becerileri aktarmaktadır. İçinde bulunulan şartlara göre Sosyal Bilgiler programında gerçekleştirilen değişikliklerle, program sürekli güncel ve etkin tutulmaya çalışılmaktadır. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak kullanımının da yaygınlaşmasıyla beraber yaşanan toplumsal dönüşümden Sosyal Bilgiler dersinin de etkilenmesi kaçınılmazdır.

2.3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)

Bu tez çalışmasında dijital vatandaşlık öğretimi söz konusu olduğundan dolayı öğretim sürecinin tasarlanması öncesinde programın yapısının incelenmesinin hem dijital vatandaşlık öğretimi hem de bu tez çalışması kapsamında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili bir çerçeve çizebilmek adına öğretim programını iyi anlamak önemlidir. MEB (2017: 3), öğretim programını (müfredat) “öğretmen rehberliğinde öğrencilerin edinmesi hedeflenen temel bilgi ve beceriler çerçevesi” olarak tanımlamıştır. Öğretim programları, bir dersin amacına, içeriğine, öğretim sürecine ve değerlendirme sürecine yönelik bir çerçeve çizmesi nedeniyle oldukça önemlidir. Öğretim programlarının çizmiş olduğu çerçeve, öğretmenlere öğretim sürecinde yol göstermesi bakımından da büyük değere sahiptir. Bir ülkede eğitim sisteminin genel amaçlarına ulaşabilmesi için iyi planlanmış öğretim programlarının ortaya koyulması bir bakıma zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Tahmin edilebileceği üzere mükemmel planlanmış ve asla değişmez bir öğretim programının ortaya koyulması mümkün değildir. Dönemin ideolojisi, sosyal yapısı ve teknolojik şartları gibi daha birçok değişkene bağlı olarak zaman içinde değişikliklerin yapılması işten bile değildir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi için oluşturulan öğretim programları da yıllar içerisinde birçok değişiklik yapılarak günümüze kadar gelmiştir. Sosyal Bilgiler dersi içeriklerinin başka isimlerle de olsa Cumhuriyet’in ilk yıllarından beri ülkemizdeki öğretim programlarında bir yere sahip olduğu görülebilmektedir. Akpınar ve Kaymakçı (2012), “1924, 1926, 1932, 1946, 1962, 1998 ve 2005” yıllarında Sosyal Bilgiler eğitiminin gelişimini sürdürdüğü ve programlarda değişikliklerin meydana geldiğini belirtmiştir. MEB’in 2017 yılında

öğretim programlarının tanıtım toplantısı için hazırladığı kitapçıkta, bakanlığın değişen eğitim felsefesi ışığında programların güncellenmesi çalışmalarının 2005 yılında yeni bir raya oturtulduğundan ve sürecin 2015-2016 eğitim öğretim yılında tamamlandığından bahsedilmiştir (MEB, 2017: 3). MEB'in (2017: 3) yeni bir program ortaya koyma ihtiyacı şu cümlelerle ifade edilmiştir:

Sosyokültürel hayat, bilim ve teknolojideki hızlı değişim ve gelişmeler, toplumun ve ferdin ihtiyaç duyduğu vasıfların da farklılaşmasına sebep olmaktadır. Bu farklılaşma ise tabii olarak çağın gerekliliklerini karşılayabilecek fertlerin yetiştirilmesini sağlayacak olan müfredatların yenilenmesi ve güncellenmesi ihtiyacını doğurmaktadır.

Güncellenen program, önceki programın temelinde yatan eğitim felsefesi ve öğretim yaklaşımları açısından büyük farklılık göstermemektedir. Yeni program, 2005 yılındaki programda yer alan bazı içeriklerin güncellenmesi, bazılarının çıkarılması ve yeni içeriklerin eklenmesiyle ortaya çıkmıştır. Ancak yeni programın çok daha sade bir görünüme sahip olduğu söylenebilir. Örneğin; MEB'in 2005 müfredatında "Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Küresel Bağlantılar", "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler", "Güç, Yönetim ve Toplum", Zaman, Süreklilik ve Değişim" olarak yer alan 9 öğrenme alanı, 2018 müfredatında 7 öğrenme alanı olarak güncellenmiştir. Yeni programın yalnızca bilgi aktarma odaklı değil, aynı zamanda beceri ve değer kazandırmaya odaklanan, bireysel farklılıklara duyarlı, yalın ve anlaşılması kolay bir yapıda tasarlandığı bildirilmektedir (MEB, 2018: 3). Aynı zamanda 2018 programının, öğrenci merkezli öğretim anlayışı, tematik yaklaşım ve toplu öğretim anlayışına devam ettiği görülmektedir (Eker, 2020: 90).

2005 öğretim programı üzerinde gerçekleştirilen güncellemeler sonrasında 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya giren taslak öğretim programında görülen eksikler nedeniyle güncellemelerin devam ettiği görülmektedir. 2017 taslak öğretim programının, 2005 programından ileriye gidemediğine ek olarak programın sadeleşmesinin beraberinde birtakım problemleri de getirdiği ve 2005 programındaki aksaklıkları tam olarak gideremediğine yönelik eleştiriler mevcuttur (Turan, 2018). Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak hazırlanan nihai program 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamış olmakla birlikte bu programın da büyük oranda 2017 taslak programının devamı olması aynı eleştirilerin mevcut

program için de geçerliliğini koruduğu anlamına gelmektedir. Yine de mevcut programın nitelik bakımından eleştirisinin yapılması bu tezin birincil amacı olmaması nedeniyle öğretim programı üzerinde tartışılmayacaktır. Bunun yerine programda var olan gerçeklikler üzerinden bu tez ile bağlantısının verilmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir.

2.3.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Dijital Vatandaşlık Bakımından İncelenmesi

Sosyal Bilgiler öğretim programı, dijital vatandaşlık bağlamında incelenirken ilk olarak programın özel amaçlarında dijital vatandaşlık konusuna nasıl bir yaklaşım sergilendiğinin incelenmesinin daha doğru olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda yapılan incelemelerde programın özel amaçlarında dijital vatandaşlık konularıyla uyuşabilecek açıklamalara yer verildiği görülmektedir (Kara ve Atasoy, 2019: 142). MEB (2018: 8), Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları madde 7’de, güvenilir bilgiye ulaşma becerisi üzerine vurgu yaparken; madde 11’de ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilinçli kullanımı üzerine vurgu yapmaktadır.

2018 SBDÖP genel olarak incelendiğinde, zaman içerisinde değişen şartlara karşılık yetiştirilmesi gereken insan tipinin de değişim gösterdiği ve bu nedenle hazırlanan öğretim programının bireylerin ihtiyaç duyacağı şekilde düzenlendiği belirtilmektedir (MEB, 2018: 3). Nitekim programın uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar arasında, dijital teknolojilerdeki gelişmelere dikkat çekilerek dijital vatandaşlık konularından bahsedildiği görülmektedir. MEB (2018: 10), bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.

Programın öğretim sürecine bakış açısı irdelendiğinde; değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bir şekilde bilgi ve beceri kazandırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır (MEB, 2018: 4). Program incelendiğinde 18 adet değer belirlendiği görülmektedir (MEB, 2018: 9). Bu değerler “adalet”, “aile birliğine önem verme”, “bağımsızlık”, barış”, “bilimsellik”, “çalışkanlık”, “dayanışma”, “duyarlılık”, “dürüstlük”, “estetik”, “eşitlik”, “özgürlük”, “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”,

“tasarruf”, “vatanseverlik” ve “yardımseverlik” olarak sıralanmaktadır. Aydemir (2019: 32), bu değerlerden 12 tanesinin dijital vatandaşlıkla bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Bu tezin öğretim sürecinde “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı 5. sınıf kazanımlarıyla birlikte kazandırılacak değerler; “aile birliğine önem verme”, “bilimsellik”, “çalışkanlık”, “duyarlılık”, “dürüstlük”, “saygı”, “sevgi” ve “sorumluluk” olarak öne çıkmaktadır.

Programda 8 anahtar yetkinliğe yer verilmiştir. Bu yetkinlikler içerisinde “dijital yetkinlik”, dijital vatandaşlık kapsamında göze çarpmaktadır (Aydemir, 2019: 21; Kara ve Atasoy, 2019: 142; Turan ve Karasu-Avcı, 2018: 31). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler”in de dijital vatandaşlık konularıyla bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Turan ve Karasu-Avcı, 2018: 32). Programdaki 8 anahtar yetkinlik içerisinde yer alan “dijital yetkinlik”, bu tez çalışmasında öğretim sürecine dâhil edilebilecek yetkinliklerden birisidir. Dijital yetkinlik programda şu şekilde tanımlanmıştır: “İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar” (MEB, 2018: 5). Kapsamı düşünüldüğünde, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı 5. sınıf kazanımlarıyla harmanlanarak işlenebilecek nitelikte bir yetkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir diğer başlık olarak karşımıza beceriler çıkmaktadır. Programda 27 adet temel beceri belirlendiği görülmektedir (MEB, 2018: 9). Bu beceriler “*araştırma*”, “*çevre okuryazarlığı*”, “*değişim ve sürekliliği algılama*”, “*dijital okuryazarlık*”, “*eleştirel düşünme*”, “*empati*”, “*finansal okuryazarlık*”, “*girişimcilik*”, “*gözlem*”, “*harita okuryazarlığı*”, “*hukuk okuryazarlığı*”, “*iletişim*”, “*iş birliği*”, “*kalıp yargı ve önyargıyı fark etme*”, “*kanıt kullanma*”, “*karar verme*”, “*konum analizi*”, “*medya okuryazarlığı*”, “*mekânı algılama*”, “*öz denetim*”, “*politik okuryazarlık*”, “*problem çözme*”, “*sosyal katılım*”, “*tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama*”, “*Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma*”, *yenilikçi düşünme*”, “*zaman ve kronolojiyi algılama*” şeklinde sıralanmıştır. Aydemir (2019: 22), programda yer alan becerilerden 12 tanesinin dijital vatandaşlık konusuyla bağlantılı olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Turan ve Karasu-Avcı (2018: 31) da şu becerilerin doğrudan dijital vatandaşlık ile bağlantılı olduğunu belirtmektedir:

Araştırma, çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, politik okuryazarlık, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, yenilikçi düşünme ve zaman ve kronolojiyi algılama.

Bu tezin konusu düşünüldüğünde “araştırma”, “dijital okuryazarlık”, “eleştirel düşünme” ve “medya okuryazarlığı” becerileri özellikle göze çarpmaktadır. Bu çalışmada öğretimine odaklanılan “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanındaki 5. sınıf kazanımlarının, “araştırma”, “dijital okuryazarlık”, “eleştirel düşünme”, “finansal okuryazarlık”, “medya okuryazarlığı” ve “özdenetim” becerileriyle birlikte kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

2.3.1.1.1 Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanlarında Dijital Vatandaşlık

Öğrenme alanlarıyla ilk defa 2005 öğretim programında karşılaşmıştır (Gültekin, Gürdoğan-Bayır ve Göz, 2013). Öğrenme alanlarının yıllar içerisinde değişikliğe uğradığı görülmektedir. 2005 programında yer alan 9 öğrenme alanı içerisinden “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Küresel Bağlantılar” isimli öğrenme alanları 2018 öğretim programında aynı isimle yer alırken “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ve “Güç, Yönetim ve Toplum” isimli öğrenme alanları “Etkin Vatandaşlık” adında tek bir öğretim alanında birleştirilerek 2018 programında yeni bir isimle kullanılmıştır (Turan, 2018). Geriye kalan son öğrenme alanı “Zaman, Süreklilik ve Değişim” ise tüm öğrenme alanlarının içerisine yedirilerek ortak bir anlayışla derslerde işlendiği söylenebilir (Demir ve Oğuz-Haçat, 2018: 37). Öğrenme alanını MEB (2018: 11) şu şekilde tanımlamaktadır: “birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapı”. Öğrenme alanlarının; öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve değerlerin belli bir ilgi alanına göre bir araya toplandığı gözlemlenmektedir.

Son programda 7 adet öğrenme alanına yer verilmiştir. Bu öğrenme alanları şu şekilde sıralanmaktadır: “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” (MEB, 2018: 11). Öğrenme alanları, disiplinler arası yaklaşıma göre tasarlanmış olmaları nedeniyle yalnızca bir disiplini temsil etmiyor olmalarına rağmen, her öğrenme alanında ön plana çıkan bir ya da

birkaç disiplin olduğu söylenebilir. Örneğin “Birey ve Toplum” öğrenme alanında daha çok “psikoloji”, “sosyoloji” ve “sosyal psikoloji” gibi disiplinler ön plandayken bir diğer öğrenme alanı olan “Kültür ve Miras” ise daha çok tarih odaklı bir öğrenme alanıdır (MEB, 2018: 11). Bu çalışmada dijital vatandaşlık konularının Web 2.0 araçları kullanılarak öğretiminin yapılması adına 5. sınıf “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı kazanımları tercih edilmiştir. Buna ek olarak diğer öğrenme alanlarında da dijital vatandaşlık konularına yer verildiği görülmektedir. Tablo 2.1’de öğrenme alanları ve dijital vatandaşlıkla ilişkilendirilebilecek kazanım sayıları sınıf düzeylerine göre dağıtılarak gösterilmiştir:

Tablo 2.1. Dijital vatandaşlık konularına yer veren öğrenme alanlarının sınıf düzeyine göre kazanım sayısı (Kara ve Atasoy, 2019: 147)

ÖĞRENME ALANLARI	SINIFLAR			
	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Birey ve Toplum	-	-	1	2
Kültür ve Miras	-	-	-	-
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	-	-	-
Bilim, Teknoloji ve Toplum	2	3	1	1
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	-	-	1
Etkin Vatandaşlık	-	1	-	-
Küresel Bağlantılar	-	1	-	-

Tablo 2.1’de dijital vatandaşlık konularını kapsayan kazanımlar incelendiğinde, Birey ve Toplum öğrenme alanında 1 kazanımın 6. sınıf düzeyinde, 2 kazanımın ise 7. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Kültür ve Miras, İnsanlar Yerler ve Çevreler ile Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarında ise dijital vatandaşlık konularıyla bağlantılı bir kazanımın bulunmadığı görülebilmektedir. Dijital vatandaşlığa yönelik en fazla sayıda kazanımın bulunduğu öğrenme alanı ise Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kara ve Atasoy’un (2019: 148) çalışmasında yer verilenlere göre ilköğretim 4-7. sınıflar düzeyinde toplam 12 kazanımın dijital vatandaşlık konusuyla bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. 4. sınıf ve 6. sınıf düzeyinde yer alan kazanımlardan ikişer tanesi

dijital vatandaşlık konularıyla ilişkiliyken, 5. sınıf ve 7. sınıf düzeyinde dörder kazanımın dijital vatandaşlık konularıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Kara ve Atasoy, 2019: 148). Toplamda 131 kazanım bulunan Sosyal Bilgiler dersinde, 12 kazanımın dijital vatandaşlık konularıyla ilişkili olması toplam kazanımların yaklaşık %9'unun dijital vatandaşlık konularıyla ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Böyle düşünüldüğünde dijital vatandaşlık konusunun Sosyal Bilgilerde nasıl bir yer tuttuğu daha iyi anlaşılmaktadır.

Kara ve Atasoy (2019: 143-144), 4. sınıf düzeyinde “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer alan 2 kazanımın “dijital erişim” ve “dijital sağlık” alt boyutlarıyla ilişkili olduğunu; 5. sınıf düzeyinde “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer alan 3 kazanımın “dijital okuryazarlık”, “dijital güvenlik” “dijital iletişim” ve “dijital sağlık” alt boyutlarıyla ilişkilendirirken “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanındaki 1 kazanımın ise “dijital ticaret” alt boyutuyla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Buna ek olarak 6. sınıf düzeyinde “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan 1 kazanım, “dijital haklar ve sorumluluklar” alt boyutuyla ilişkilendirilirken, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer alan 1 kazanım “dijital etik” ve “dijital hukuk/kanun” alt boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir (Kara ve Atasoy, 2019: 145). Son olarak 7. sınıf düzeyinde “Birey ve Toplum” öğrenme alanında 2 kazanımın “dijital erişim”, dijital iletişim”, “dijital okuryazarlık”, “dijital hak ve sorumluluk”, “dijital güvenlik”, “dijital kanun” alt boyutlarıyla ilişkili olduğu ifade edilirken; “Bilim Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında 1 kazanımın “dijital iletişim” ve “dijital güvenlik” alt boyutlarıyla; “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında ise “dijital iletişim” ve “dijital ticaret” alt boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir (Kara ve Atasoy, 2019: 146).

2.4. Eğitim ve Teknoloji İlişkisi

Bireylere eğitim yoluyla bilgi, beceri ve değer aktarımının geçmişten günümüze kadar durağan bir içeriğe sahip olmasının mümkün olamayacağı gibi, eğitimin zaman içerisindeki teknolojik gelişmelerden etkilenmemesini beklemek de pek mümkün değildir. Günümüzde yaşamın birçok noktasında önemli bir yer edinen İnternet teknolojisi, eğitim alanında da önemli bir yer edinmiştir (Erturgut, 2008: 79). Tekin ve Polat (2014: 1262), bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmasının olumlu sonuçlar doğurması nedeniyle birçok ülkenin eğitim politikalarında teknolojiye de yer verdiklerinden bahsetmektedir. Nitekim Avustralya’da hayata

geçirilen Dijital Eğitim Devrimi Projesi öğrencilerin en son teknolojilerle eğitim almalarını hedeflerken; Portekiz’de hayata geçirilen Macellan projesiyle öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması amaçlanmış ve bunların dışında dönemin Finlandiya Hükümeti, yayınladığı 2007-2011 Ulusal Bilgi Toplumu Politikası ile Finlandiya’daki tüm okullarda eğitim-öğretim sürecini teknolojik cihazlarla desteklemeyi amaçlamıştır (Tekin ve Polat 2014: 1263).

Ülkemizde, eğitimde teknolojinin yerini anlamak için milli eğitim şuraları önemli kaynaklardandır. 1988 yılında toplanmış olan 18. eğitim şurasında Eğitimde Yeni Teknolojiler Komisyonu’nun kurulmuş olması, yıllar öncesinde teknolojinin eğitim açısından öneminin kavrandığını kanıtlar niteliktedir (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011; Üçler, 2006). Türkiye’de kültür ve eğitime yönelik birikimi sağlayan akademisyen, bilim insanı, eğitim uzmanı ve eğitim yöneticilerinin bir araya gelerek Türk Eğitim Sistemine şekil verdikleri Milli Eğitim Şuralarında, her seferinde bir önceki toplantıya nazaran üzerine ekleyerek daha geniş kararlar alınmasına rağmen teknoloji konusunda alınan kararların somut olarak hayata geçirilemediği eleştirisi yapılmakta ve ancak son yıllarda somut adımların atılabildiği belirtilmektedir (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011: 6). Gerçekten de 2006 tarihli 17. Milli eğitim Şurasında, Web destekli eğitim-öğretimin yaygınlaştırılmasına ve çevrimiçi ders içeriklerinin hazırlanmasına yönelik kararlar alınmış; 2010 yılında toplanan 18. Eğitim Şurasında ise öğretmenlere yönelik BİT konusunda hizmet içi eğitim verilmesi, e-portfolyo sisteminin oluşturulması ve bazı teknolojik altyapı konuları üzerine çalışılmıştır (Tekin ve Polat, 2014: 1259). Yakın tarihimizde hayata geçirilen projelerden biri olan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesiyle eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının yanında, okullarda güvenli İnternet kullanımını geliştirmek için donanım ve yazılım altyapısının sağlanmasından öğretmenlere yönelik teknoloji eğitimlerine kadar oldukça geniş kapsamı olan bir dönüşüm hedeflenmektedir (Karaduman ve Öncül, 2019: 134).

Ülkemizde ve dünyada teknolojinin, eğitim üzerinde bir etkisi olduğu açıkça görülmektedir. Alkan’a (2011: 12) göre teknoloji, eğitimi üç yönden etkilemektedir; ilk olarak gelişen teknolojilere ve teknolojik ortamlara yönelik olarak bireylerin ihtiyaç duyabileceği temel becerileri edindirme yönünden, ikinci olarak teknolojik ortamlarda ihtiyaç duyulabilecek insan gücünün yetiştirilmesi yönünden ve son

olarak teknolojinin sağladığı imkânlardan faydalanma yönünden teknoloji, eğitimi etkilemektedir. Bu bağlamda eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi kavramlarından bahsetmek mümkündür. Eğitim teknolojisi kavramı; en basit tanımıyla bilgi, beceri ve tutum kazanma ve olumlu davranış geliştirme süreci olarak tanımlanan eğitim kelimesi ve insanın doğaya hâkim olabilmek amacıyla geliştirdiği gerekli işlevsel yapı şeklinde tanımlanan teknoloji kelimesinin birleşmesiyle oluşmuştur (Alkan, 2011: 13). Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi birbirine yakın ancak birbirinden küçük nüanslarla ayrılan iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim teknolojisi; eğitim kavramı gibi daha kapsayıcı olup, tercih edilen eğitim felsefesine bağlı olarak belirlenen eğitsel amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan yol ve yöntemlerle uğraşan bir disiplin ya da bir diğer ifadeyle bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Özerbaş, 2020: 8). Demirkan (2021: 373), bilgiyle beraber bilginin iletilmesi konusunda yaşanan yeni gelişmelere paralel olarak insanların öğrenmesine bilimsel katkı sağlayacak bir disiplin olarak eğitim teknolojisinin; bilimsel bulgular ışığında öğrenme ve öğretme sürecinin sistemli bir şekilde tasarımı, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi işlemleriyle ilgilendiğini ifade etmektedir. Öğretim teknolojileri ise, eğitimin bir alt kavramı olan öğretim kavramına dayanarak, belirli bir öğretim alanına özgü olarak düzenlenmiş teknolojiyle ilgili bir terim olduğu ifade edilmektedir (Alkan, 2011: 15; Özerbaş, 2020: 9). Örneğin Sosyal Bilgiler öğretim teknolojisi ya da Türkçe öğretim teknolojisi gibi öğretim alanlarına özgü olarak tasarlanmış teknolojiyle ilgilidir (Alkan, 2011: 15). Öğretim teknolojileriyle ilgili birçok tanımdan yola çıkarak genel ve kapsayıcı bir tanımın Özerbaş (2020: 10) tarafından şu şekilde yapıldığı görülmektedir:

İnsan öğrenmesini kolaylaştıran kağıt kalemde, dijital teknolojilere kadar geçen bütün etkinlikleri kapsayan her türlü araç-gereç ile ortamların tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesini kapsayan sistematik işlevler bütünü.

Alkan (2011: 15) ise öğretim teknolojilerini; ilgili disiplin alanına yönelik etkili bir öğrenme sağlamak üzere, amaçlı ve kontrol edilebilir durumlarda insan gücü ve insan gücü dışındaki kaynakları birlikte kullanarak belli hedeflere yönelik olarak öğretme ve öğrenme sürecinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi işlemlerin tümünü içeren sistemli bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

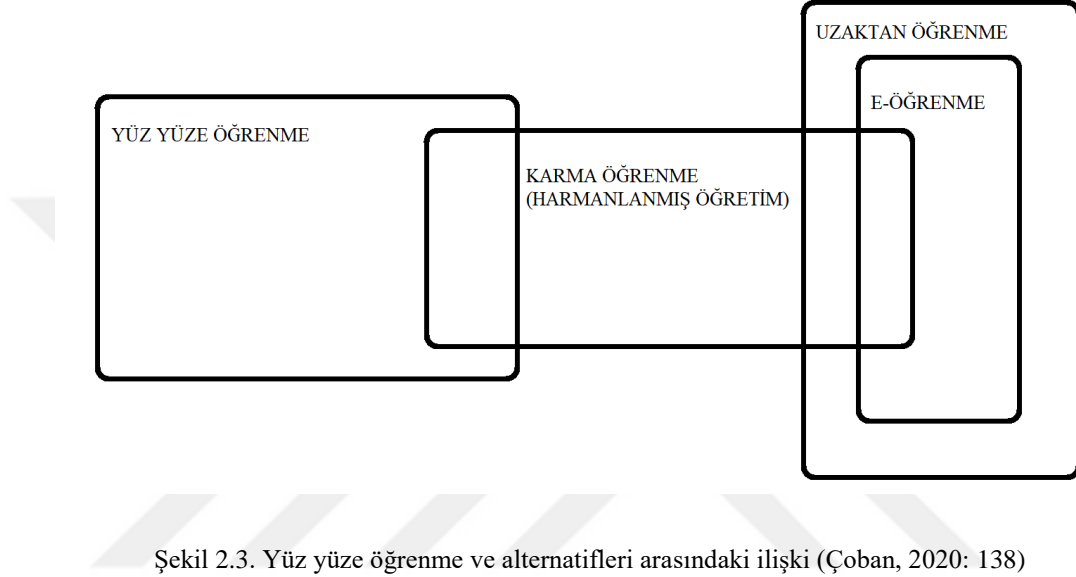
Öğretim teknolojileri, eğitimi daha fazla bireye ulaştırmak, daha verimli öğrenme-öğretme süreci yaratmak, öğretme-öğrenme ile ilgili süreç ve uygulamaları düzenlemek gibi pek çok farklı nedenle kullanılabilir (Özerbaş, 2020). Bir diğer ifadeyle öğretim sürecinin tüm duyu organlarına yönelik olarak tasarlanması, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak, öğrencileri konuya odaklamak, bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırmak, zaman kazanmak, konuları somutlaştırmak, kalıcı öğrenmenin sağlanması gibi önemli katkılarının bulunduğu ve bu açıdan öğrenme ve öğretme sürecinde teknoloji kullanımının önemli olduğu söylenebilir (Yalın, 2003 aktaran: Demirkan, 2021: 373-374).

2.4.1. Öğretim Teknolojilerinde Yeni Yaklaşımlar

Eğitim teknolojisi kavramının ilk defa II. Dünya Savaşı sonrasında psikoloji alanındaki çalışmalardan sonra ortaya çıktığı belirtilmektedir (Alkan, 1977 aktaran Almalı, 2020: 16). Eğitim teknolojisinin bir disiplin olarak ele alınmasından yıllar önce eğitim ortamında bir takım teknolojilerin kullanıldığı görülmektedir. Eğitimde teknolojiden faydalanmanın, dijital ve elektronik teknolojilerin icadından yüzyıllar öncesinde de kullanıldığı belirtilmektedir (Çoban, 2020: 137). Öyle ki bu teknolojilerden ilkinin 1830'lu yılların sonlarında tanıtılan, sınıf içindeki kayar tahta olduğu ifade edilmektedir (Mehlinger, 1995: 92). İlerleyen yıllarda radyo ve film araçlarının eğitimde kullanıldığı ifade edilmektedir (Çoban, 2020: 137). 1980 doğru yaklaştıkça özellikle bilgisayar teknolojilerinin eğitime egemen olduğu söylenebilir (Cuban, 1986). Günümüzde ise sanal gerçeklikten artırılmış gerçekliğe, üç boyutlu yazıcı teknolojilerinden İnternete kadar birçok teknoloji, eğitim ortamında kullanılabilir. Gerçekten de kitaplar, yazı ve gösteri tahtaları, eşya ya da modeller, resim, şema ya da grafik gibi görsel teknoloji ve materyallerin yanında radyo, ses kasedi, CD, plaklar gibi işitsel materyaller de öğretim ortamında kullanılabilir. Bunlara ek olarak VCD, televizyon, kamera, bilgisayar gibi hem görsel hem de işitsel materyal ve teknolojiler öğretme-öğrenme sürecinde kullanılabilir. XX. yüzyıldan itibaren büyük gelişim gösteren teknolojilerden olan bilgisayar ve İnternet, birçok alanda çok büyük kolaylıklar sağlamakla birlikte pek çok yeniliği de beraberinde getirmiştir (Demirkan, 2021: 374).

Teknoloji ile birlikte öğretim yaklaşımlarında da bir takım yeniliklerin olduğu görülmektedir. Yüz yüze eğitim anlayışına alternatif olarak uzaktan eğitim, e-öğrenme, harmanlanmış öğretim (karma öğrenme) gibi yeni yaklaşımlar ortaya

çıkılmış ve bu yaklaşımlarla birlikte İnternet gibi bazı teknolojilerin kullanımı bir bakıma artık zorunlu hale gelmiştir. Öğrenme ortamı denildiği zaman, öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilerle yüz yüze etkileşime geçtiği bir ortamın zihinlerde canlanması şaşılacak bir durum değildir. Bununla birlikte günümüz teknolojisi sayesinde öğretmen/uzman ve öğrencinin aynı mekânda bulunması gibi zorunluluğun olmadığı da bir gerçektir. Şekil 2.3'te yüz yüze öğrenme ve alternatifleri arasındaki ilişki gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Yüz yüze öğrenme ve alternatifleri arasındaki ilişki (Çoban, 2020: 138)

Şekil 2.3'te görüldüğü gibi e-öğrenme kavramı, uzaktan eğitim kapsamında ele alınmaktadır. Harmanlanmış öğretim (karma öğrenme) kavramı ise yüz yüze öğrenme ile uzaktan eğitim arasında yer almaktadır.

2.4.1.1. Uzaktan Eğitim

Nüfus artışına bağlı olarak öğrenci sayısının her geçen gün artması, bununla birlikte yeterli sayıda uzmanın bulunamaması, bireylerin farklı zamanlarda, farklı konumlarda eğitim görme isteği, hizmet içi eğitimin daha ekonomik ve daha çabuk gerçekleştirilmek istenmesi gibi pek çok farklı sebeple araştırmacıların yeni ve farklı eğitim modeli arayışında olduğu ve bu arayışlar sonucunda; zaman içerisinde, uzaktan eğitim, e-öğrenme, karma (harmanlanmış) öğrenme gibi kavramların ortaya çıktığı belirtilmektedir (Demir, 2014: 203).

Uzaktan eğitime geçmişten günümüze doğru bir göz attığımızda Boston Gazetesi'nde 1728 yılında mektupla stenografi eğitimi yapıldığına ilişkin reklamların varlığının dışında, 1890'larda Queensland Üniversitesi'nin kampüs dışına açık eğitim

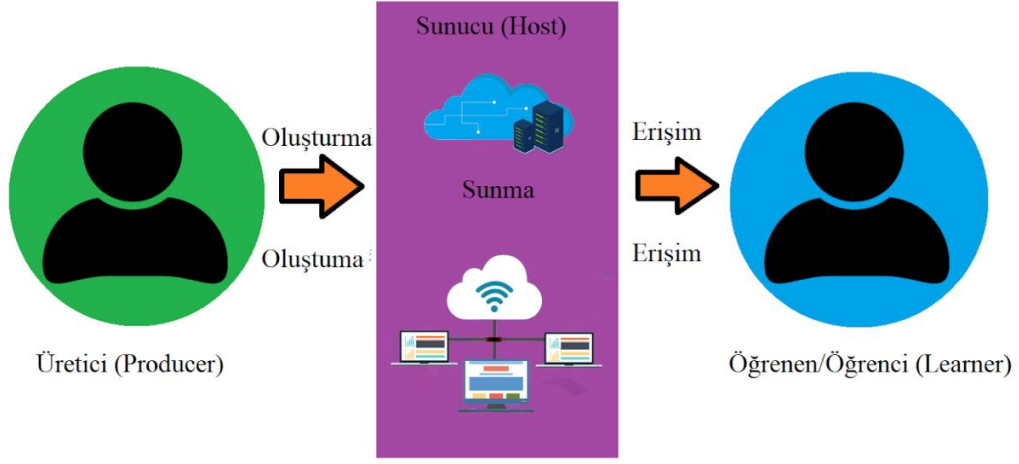
programının var olduğu, yine benzer şekilde 1920’li yıllarda benzer bir programın Columbia Üniversitesi’nde de mevcut olduğu ve 1930’lu yıllardan sonra radyonun birçok okul tarafından bir tür uzaktan eğitim aracı olarak kullanıldığı görölmektedir (Demir, 2014: 204). Bir terim olarak ilk defa 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi katalogunda uzaktan eğitimden bahsedildiği görölmekle birlikte aynı üniversitede yönetici olan “William Lighty” tarafından kaleme alınan bir yazıda bu terimden bahsedilmiştir (Demir, 2014: 205; İşman, 2022). Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalarda mektupla öğretime sıkça vurgu yapıldığı görölmektedir. Günümüzde uzaktan eğitimde kullanılan araçlar oldukça farklılık göstermektedir.

Uzaktan eğitimin kısaca öğretici ile öğrenenin mekân ve zaman açısından birbirleriyle aynı noktada bulunmadıkları durumlarda gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının tümüne verilen isim olarak tanımlanmaktadır (Uluğ ve Kaya, 1997 aktaran: İşman, 2022: 15). Uzaktan eğitimin içerisinde iki önemli parça olan uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenme kavramlarını da incelemekte fayda vardır. Uzaktan öğretim, öğrencilere yönelik öğrenim gereçleri düzenleyen, fiziksel olarak uzaktaki bir kurum tarafından derse yönelik içeriklerin geliştirilmesi sürecini ifade ederken; uzaktan öğrenim ise sürecin öğrenci tarafından işlenmesine atıfta bulunan bir ifadedir (İşman, 2022: 18). Demir (2014: 204), tanımlardan yola çıkarak, uzaktan eğitimin teknolojik gelişmelerin bir eseri olduğu ve uzaktan eğitimin, teknolojinin sağladığı imkânlarla dayanarak öğrenmeyi zaman ve mekânın ilerisine taşıdığı ve bir öğrenme modeli olarak mevcut öğrenme yaklaşımlarının olanaklarını aştığı yorumunda bulunmuştur.

2.4.1.2. E-Öğrenme

Choudhury ve Pattnaik’e (2020: 2) göre e-öğrenme; İnternet ve Web teknolojilerinin yanında kurum içi ve dışı ağlar gibi elektronik imkânlar yoluyla, standartları belirlenmiş ve iyi tasarlanmış ders içerikleri kullanılarak bilgi ve beceri aktarımının gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımda ise elektronik öğrenme daha yaygın kullanılan adıyla e-öğrenme; bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak yapılan herhangi bir öğrenme aktivitesi olarak tanımlanmaktadır (Sambrook, 2003: 507). Benzer şekilde e-öğrenme yaklaşımının bir alt kümesi olarak değerlendirilen Web Tabanlı Öğrenme yaklaşımı da, ders materyalleri ve ders içeriklerine erişmek için Web teknolojilerinin kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır (Wasim, Sharma, Khan ve Siddiqui, 2014).

Horton ve Horton (2003: 3-4) e-öğrenme ile ilgili süreci 3 aşama olarak ele almıştır. E-öğrenmeye ilişkin temel bileşenler ve süreç, Şekil 2.4’te özetlenmiştir.



Şekil 2.4. E-öğrenme süreci ve temel bileşenler (Horton ve Horton, 2003)

Şekil 2.4’te görüldüğü üzere e-öğrenme; üretici, sunucu ve öğrenen olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. İlk bileşen olan “üretici” (öğretmen, tasarımcı, yazar vb.) ders içeriğini üretme, “oluşturma” ve sunucuya gönderme görevini üstlenmektedir. İkinci bileşen “sunucu” ise bir ağ üzerinde ders içeriklerini “sunma” ile görevlidir. Son bileşen olan öğrenenin görevi ise ders içeriğine “erişim” sağlama ve içeriği deneyimlemek olarak özetlenmektedir (Çoban, 2020: 146).

2.4.1.3. Karma (Harmanlanmış) Öğrenme

Karma ya da diğer ismiyle harmanlanmış öğretim yaklaşımı; daha verimli bir öğretim gerçekleştirmek amacıyla, geleneksel yüz yüze sınıfta öğretim yaklaşımıyla, pratik öğretim araçlarının kullanılabilirdiği çevrim içi öğretim yaklaşımının bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Chen, Wu ve Shi, 2020: 268). Daha genel bir ifadeyle, harmanlanmış öğrenme; e-öğrenme ortamının sağladığı imkânların, yüz yüze öğrenme ortamıyla bütünleştirilmesinden oluşmaktadır (Thorne, 2007: 16). Yolcu (2015: 257), diğer tanımlarda da vurgulandığı gibi Web temelli öğrenme teknolojilerine vurgu yaparak harmanlanmış öğretimi şu şekilde tanımlamıştır: “Web tabanlı öğrenme teknolojilerinin öğretim hedeflerine ulaşmak için öğretime katılmasıdır”. Osguthorpe ve Graham (2003: 227), harmanlanmış öğretimin yalnızca sınıf ortamında internetin kullanılması olarak tanımlanmasının sığ bir tanım olacağını

belirterek; harmanlanmış öğretimi, bir öğretim yöntemi olarak pedagojik bakış açısıyla, yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin (Web teknolojileri) faydalı yönlerini maksimize edecek şekilde bir arada kullanılması ve öğrenme sürecini mükemmelleştirmek ve öğretim zamanından tasarruf etmeyi amaçlayan bir öğrenme ortamı olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Çırak (2017: 861), harmanlanmış öğretime yönelik yapılan tanımlardan yola çıkarak harmanlanmış öğrenmeyi; hem çevrimiçi öğretim, hem de yüz yüze öğretim ortamının sahip olduğu sınırlılıklardan sıyrılıp, her iki öğrenme ortamının güçlü yanlarının bir araya getirilerek öğrenme ortamında kullanılması şeklinde yorumlamıştır.

Harmanlanmış öğretimin farklı seviyelerde ve farklı türlerde öğretime entegre edilebildiği görülmektedir. Graham (2006) harmanlanmış öğretimin 4 farklı seviyede gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Graham (2006: 11), harmanlama düzeylerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- ❖ Etkinlik Seviyesinde Harmanlama
- ❖ Ders Seviyesinde Harmanlama
- ❖ Program Seviyesinde Harmanlama
- ❖ Kurum Seviyesinde Harmanlama

Ayrıca harmanlanmış öğretimin, etkinleştirici harmanlama, zenginleştirici harmanlama ve dönüştürücü harmanlama olmak üzere üç farklı türü belirlenmiştir (Graham, 2006: 13).

Chen, Wu ve Shi'ye (2020: 268) göre harmanlanmış öğretim yaklaşımı, mekân ve zamanın kısıtlayıcı etkisini aşabilecek niteliktedir. Karma öğrenme yaklaşımı, çevrimiçi öğrenme (e-öğrenme, WTÖ vd.) yaklaşımlarının özerk, rahat ve çeşitlilik gösteren yapısına sahip olmakla birlikte öğrencilerle öğretmenler arasındaki bağlantı daha güçlüdür (Çoban, 2020: 161; Yolcu, 2015: 257). Kadirhan ve Korkmaz (2020: 66), öğrencilere ev ödevleri verilmediği takdirde ev ortamında derse devam etme ihtimallerinin azabileceği ve evde öğretmenlerinin sunduğu şekliyle dersi tekrar edebilme imkânlarının olamayacağına vurgu yaparak harmanlanmış öğretim yaklaşımında okuldaki konunun evde de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinde öğretmenlerinin yüklemiş olduğu ders materyallerine erişerek dersten önce ve dersten sonra konulara çalışabileceklerini belirterek harmanlanmış eğitimin

avantajlarına örnek vermiştir. Bunların dışında Ünsal (2010: 135) harmanlanmış öğretimin faydalarını şu şekilde özetlemektedir:

Bireysel öğrenme, bireysel hız, dinleme, okuma, görme ve uygulama açısından çeşitlilik, işbirliği ve iletişim yoğunluğu sağlamaktadır. Ayrıca geribildirimde hız, öğrenme ortamında serbestlik, zaman ve öğrenme maliyeti yönünden tasarruf gibi olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Harmanlanmış öğretimin avantajları olduğu gibi eksik yanları da vardır. Çevrimiçi ve yüz yüze bölümde kullanılacak olan ders materyallerinin hazırlanması için gereken zaman ve emek ihtiyacı harmanlanmış öğretim için bir eksiklik olarak belirtilmektedir (Yolcu, 2015: 258). Bunun dışında bireylerin teknoloji ve teknolojik aletlerin kullanımına yönelik korkuları, yeni uygulamalara karşı kurum kültürü engeli ve farklı yaklaşımlara yönelik önyargılar gibi harmanlanmış öğretimin etkin kullanımına engel olan etmenlerin bulunduğu ifade edilmektedir (Davis ve Fill, 2007 aktaran Yolcu, 2015: 258).

2.5. Web 2.0 Teknolojisi

1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ordusunun iletişim ve yazışma gibi ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla orduya ait bilgisayarların birbirine bağlanmasıyla ilk örneklerini veren İnternet, sürekli gelişerek günümüze kadar gelmiştir (Bektaş, 2012: 22). ARPANET olarak ifade edilen bu projeye, bugün kullandığımız İnternetin tohumlarının atıldığı ifade edilmektedir (Aslan, 2007). Daha yaygın şekilde Web olarak kullanılan, World Wide Web; aslında İnternetle anlamdaş olmamasına rağmen teknolojik ağlar aracılığıyla bireylerin etkileşim kurduğu teknolojik bir sistem olarak tanımlanan İnternetin en değerli parçalarından biridir (Çoban, 2020: 142). Web; hayatımızda İnternetin yer edinmesi ile beraber, İnternet ortamında yer alan dosya ve belgelere erişim sağlamayı mümkün kılan bir sistem olarak ifade edilmektedir (Çelebi ve Satırlı, 2021: 76; Deperlioğlu ve Köse, 2010: 337). World Wide Web'in (www) Tim Berners-Lee tarafından 1989'da "HyperText Markup Language" (HTML) dilinin oluşturulmasıyla ortaya çıktığı belirtilmektedir (Demirli ve Kütük, 2010: 98). Ortaya çıkan ilk nesil Web'in (Web 1.0), HTML kodlardan oluşan, kullanıcı ile etkileşime izin vermeyen, çoğunlukla görsel öğelerden ve metinlerden meydana getirilmiş, salt okunur ve statik bir yapıda olduğu görülmektedir. Zaman içerisinde içeriğin sadece okunabildiği bir Web sisteminin yetersiz kalması ve yeni şartlar ışığında Web teknolojisinde bir takım değişikliklerin meydana gelmesi kaçınılmaz olmuştur. Demirli ve Kütük (2010: 99), Web 1.0

teknolojisiyle oluşturulan Web sayfalarında yeni bilgilerin sayfaya eklenmesi konusundaki zorlukların, daha kolay güncellenebilen Web sayfalarına doğru bir eğilime neden olduğunu ve bu durumun da sürekli güncellenen, kullanıcıyla etkileşime izin veren Web 2.0 olarak adlandırılan yeni nesil Web sayfalarının ortaya çıkmasına zemin hazırladığını belirtmektedir. Web teknolojisinin “Web 1.0”, “Web 2.0”, “Web 3.0” ve hatta “Web 4.0” gibi aşamalardan geçtiği görülmektedir (Çoban, 2020; Demirli ve Kütük, 2010). Ancak bu aşamalar birbirini yürürlükten kaldıran, bir aşamadan diğerine geçilince eski aşamanın geçersiz olduğu hiyerarşik bir yapıda gerçekleşmemiştir. Bu durumu yeni kodlama dillerinin geliştirilmesine bağlı olarak bir güncelleme, eski yapının üzerine yeni sistemlerin entegre edilmesi gibi düşünmek mümkündür. Bir sonraki başlıkta daha net ifade edileceği üzere, Web 2.0’ın etkileşime izin veren dinamik yapısı, Web 3.0 aşamasıyla yok olmamıştır. Aksine makinelerin anlamsal açıdan Web sitelerini okuma kabiliyetine kavuşmasıyla birlikte etkileşimin daha da yoğunlaştığı çıkarımında bulunulabilir.

Web 1.0, daha önce de bahsedildiği üzere bilginin ya da içeriğin kullanıcı tarafından yalnızca okunabildiği, HTML tabanlı ilk nesil Web tasarımını ifade etmektedir. Web 2.0 teknolojisi ise insanı merkeze alarak, bireylerin birbirleriyle ve Web sitesiyle etkileşime girmesini, içerikler oluşturulmasını ve düzenlenmesini mümkün kılmıştır (Çoban, 2020: 143). “Web 2.0” isimlendirmesinin ilk defa 2004 “MediaLive International” konferansında Tim O’reilly tarafından kullanıldığı birçok kaynak tarafından belirtilmektedir (Almalı, 2020; Çelebi ve Satırlı, 2021; Genç, 2010). Bunun tersine Deperlioğlu ve Köse (2010: 337) ise Web 2.0 kavramının ilk defa “Darcy DiNucci” tarafından “Parçalanmış Gelecek” adındaki makalede kullanıldığını ifade etmektedir. Çelebi ve Satırlı (2021: 76), Web 2.0 terimini, genel olarak İnternet üzerinde etkileşim içerisinde bilgi paylaşımı, işbirliği, içeriğin bireysel ya da grup odaklı düzenlenmesini kolaylaştıran Web platformlarına verilen genel ad olarak tanımlamıştır. Web 1.0 ve Web 2.0 arasındaki farkın daha net anlaşılması için Tablo 2.2’den yararlanılabilir.

Tablo 2.2. Web 1.0 ve Web 2.0 temel özelliklerinin karşılaştırılması (Hsu ve Park, 2011: 355; Koçyiğit ve Koçyiğit, 2018: 23)

Özellikler	Web Teknolojisi	
	Web 1.0	Web 2.0
Kullanım Şekli:	Okuma	Okuma, etkileşimde bulunma, düzenleme (yazma)
İçerik Ögesi:	Sayfa	Kayıt
Durum:	Durağan (statik)	Devingen (dinamik)
İçerik Görüntüleme:	Web tarayıcı	Tarayıcı, RSS okuyucular, mobil cihazlar, vb.
İçerik Oluşturan:	Web Kodlayıcılar	Herhangi birisi
Etki Alanı:	Web tasarımcılar ve meraklıları	Yeni bir kamu araştırması kültürü

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere Web 1.0 ve Web 2.0 arasında bazı farklar mevcuttur. Bu nedenle Web 1.0’den farklı özelliklere sahip ikinci nesil bir Web teknolojisinin varlığını ifade etmek için Web 2.0 terimi kullanılmaktadır (Horzum, 2010: 605). Web 1.0’daki statik yapı, yerini Web 2.0’daki dinamik yapıya bırakmıştır. Kullanıcıların Web sayfasındaki içerikleri okumak dışında, yorum yapmak, düzenleme yapmak, güncellemek gibi etkileşimlerde bulunabilme imkanı Web 2.0’ın Web 1.0’dan ayrılan en önemli özelliklerinden biridir.

Bunlara ek olarak üçüncü nesil Web olarak anlamsal (semantik) Web ya da Web 3.0 olarak ifade edilen yeni nesil bir Web’den daha bahsetmek mümkündür. Web 3.0 aşamasına kadar Web sayfaları “HTML” diliyle birlikte “php”, “asp”, “xml”, “js” vb. Web programlama dilleri kullanılarak yazılmakta ve bu diller ile tasarlanan siteler yalnızca insanlar tarafından yazılıp, yalnızca insanlar tarafından anlamlı bir şekilde okunabilmekteydi. Web 3.0 ile birlikte makineler de Web sayfasındaki içerikleri anlamlandırabilme yeteneğine kavuşmuştur (Bektaş, 2012: 26). Özetle Web 3.0 ile birlikte bilgisayarlar da Web sayfasında yer alan içeriklerin ne anlama geldiğini anlayabilir hale gelmişlerdir. Eski nesil Web sayfalarında makinelerin gördüğü yalnızca “kalın ve büyük yazı” ya da “italik yazı” şeklindeyken, Web 3.0 aşamasında makineler “kalın büyük yazı”nın aslında başlık olduğunu “italik

yazı”nın ise yazar ismi olduğunu anlayabilme kabiliyetine sahip olmuşlardır. Bu nedenle Web 3.0 aynı zamanda “anlamsal (semantik) Web” olarak da anılmaktadır. Bu aşamanın bir sonraki durağı olarak; Web 4.0’den bahsedilse de sınırlarının ve kapsamının tam olarak belirlenemediği ve konuyla ilgili ifade edilenlerin birçoğunun fikir aşamasında olduğu belirtilmektedir (Karakuş-Yılmaz, 2020: 198). Çoban (2020: 145), Web 4.0 ile ilgili en belirgin beklentinin makineler ve insanlar arasındaki alışılmadık düzeydeki etkileşim olduğunu ifade etmektedir.

2.6. Eğitimde Kullanılabilecek Bazı Web 2.0 Araçları

Bu başlık altında, eğitimde kullanılabilecek bütün Web 2.0 araçlarının tanıtılmasının pratikte pek mümkün olmaması nedeniyle, işlevsel ve kullanımının kolay olduğu düşünülen bazı Web 2.0 araçlarının kendi aralarında sınıflandırılarak kısaca tanıtılması uygun görülmüştür.

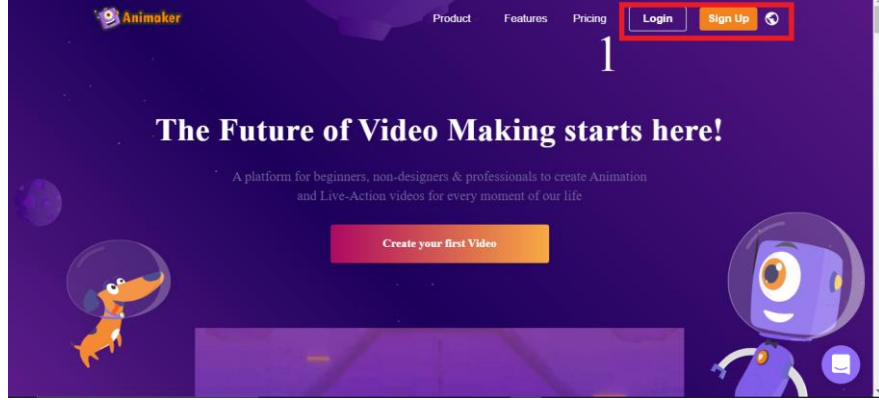
2.6.1. Animasyon Oluşturma Araçları

Bu başlık tezde kullanılan araçlar ve diğer araçlar olarak iki alt başlık altında sınıflandırılmıştır.

2.6.1.1. Tezde Kullanılan Animasyon Oluşturma Araçları

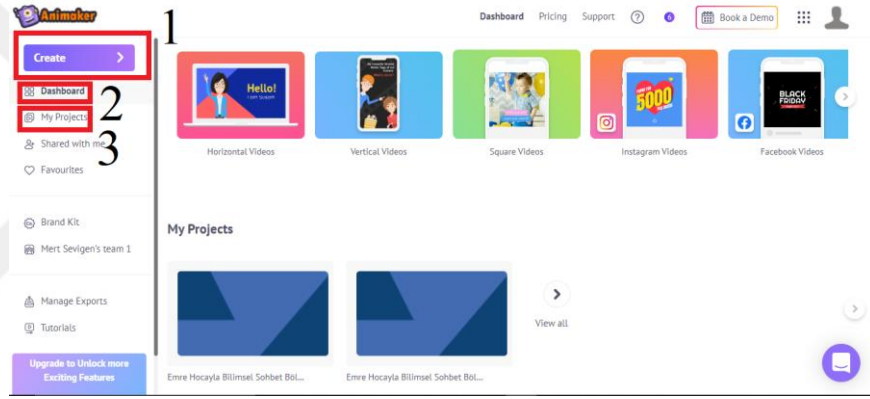
Animaker

Eğlenceli animasyonlar yaratmanın bir diğer yolu ise yine Web tabanlı bir uygulama olan Animaker’dır. Animaker’a üye olduktan sonra ücretsiz bir şekilde animasyon oluşturmak mümkündür. Eksi yönleri ise ücretli içerikler için paket satın almak gerektirmesi ve Türkçe dil desteği bulunmamasıdır. Bunlar dışında basit yapı bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Her sahneyi bir slayt hazırlar gibi basit bir şekilde oluşturmak mümkündür. Hazır içerikler kullanılarak animasyon tasarlanabileceği gibi kendi içeriklerinizi uygulamaya yükleyerek de animasyonlarda kullanabilirsiniz. Birçok karakter ve bu karakterlere ait özellikler, jest ve mimikler mevcuttur. Böylece ihtiyaç duyulan hareketlerin karakterlere yaptırılması sağlanabilmektedir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin rahatlıkla kullanabileceği bir yapıda olması dolayısıyla sınıf ortamının her anında kullanılabilecek animasyonlar tasarlamak mümkündür. Animasyonlar için hazır ses dosyaları kullanılabileceği gibi uygulamaya yüklenen ses dosyaları da kullanılabilmekte ve düzenlenebilmektedir. Animaker uygulamasına yönelik ekran görüntüleri Şekil 2.5’te verilmiştir.



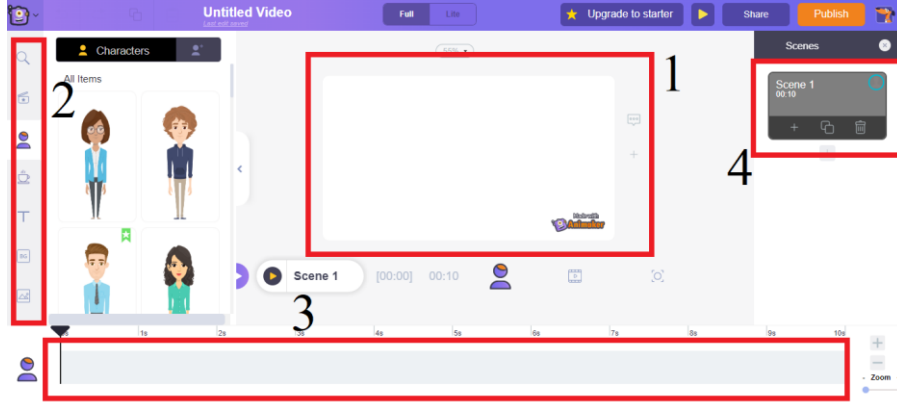
Şekil 2.5. Animaker Web 2.0 aracı anasayfa ekran görüntüsü

Şekil 2.5’te Animaker uygulamasının anasayfası görülmektedir. Bir numaralı kutucuk içerisinde yer alan kayıt olma butonuyla kayıt olabilir ya da giriş yapma butonu kullanılarak kayıtlı hesaba erişim sağlanabilir.



Şekil 2.6. Animaker Web 2.0 aracı içerik paneli ekran görüntüsü

Şekil 2.6’da Animaker uygulamasının içerik paneli “Dashboard” bölümü görülmektedir. Bu bölümde kutucuk 1’de görülen “Create” butonuyla yeni içerikler üretilebilir ya da kutucuk 3’te yer alan “My Projects” butonuyla daha önce oluşturulan içeriklere ulaşılabilir.



Şekil 2.7. Animaker ile yeni animasyon oluşturma paneli ekran görüntüsü

Şekil 2.7’de Animaker uygulamasında yeni bir animasyon videosu oluşturma paneli görülmektedir. 1 numaralı kutucuk ile işaretlenen alan animasyonun düzenlendiği zemin olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu panelde 2 numaralı kutucukla belirtilen sol kısımda yer alan panelde; animasyonda kullanılabilecek arka planlar, karakterler, görsel efektler, metin kutuları ve içerik arama butonu yer almaktadır. Alt kısımdaki 3 numaralı kutucukla işaretlenen alan ise animasyondaki hareketler ve sesler gibi kritik içeriklerin sıralandığı ve düzenlendiği alandır. Son olarak sağ kısımdaki 4 numaralı kutucukla işaretlenen alanda yeni sahneler oluşturulabilir, sahnelerin sıraları düzenlenebilir.

2.6.1.2. Diğer Animasyon Oluşturma Araçları

Powtoon

Powtoon Web 2.0 aracı hem animasyon hem de etkili sunumlar oluşturmak amacıyla kullanılabilir. Kullanımının basit olması hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından aktif bir şekilde kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Dijital çizim ya da teknik bilgi ve beceri ihtiyacı olmadan hazır şablonlar, karakterler, arka planlar ve daha birçok içerik ile hızlı bir şekilde animasyon oluşturulabilmektedir. Hareket efektleri seçenekler arasından belirlenebilmektedir. Ayrıca ses ya da resim dosyaları eklenebilmektedir. Aynı şekilde sunumlar için de hareketli içerikler hazırlanması mümkündür. Powtoon, Web platformu ve mobil platformlarla uyumlu çalışmaktadır.

Toontastic

Toontastic daha çok çocuklar için geliştirilmiş, kendi 3 boyutlu animasyonunuzu tasarlayabildiğiniz bir mobil uygulamadır. Web tarayıcı üzerinden

erişim sağlanamamaktadır. Toontastic ile hazır şablonlar üzerinden, hazır karakterleri kullanarak animasyon oluşturmak m¼mk¼nd¼r. Üç hikaye modu bulunan (kısa, klasik ve bilim raporu) uygulamada hazır sahnelerden birini seçerek animasyon tasarlanabileceği gibi; kendi sahnelerinizi ve kendi karakterlerinizi oluşturarak animasyon tasarlamanız da m¼mk¼nd¼r.

Tellagami

şimdilik yalnızca IOS işletim sistemi üzerinde çalışıyor olması bir dezavantaj olsa da tasarlanan karakterlerin konuşturulması yoluyla derslere renk katabilecek mobil uygulamalardan biridir. Karakterlerin; saç, göz, ten rengi gibi özelliklerinin yanında cinsiyetini de belirlemeniz m¼mk¼nd¼r. Karakterlerin seslendirecekleri metinleri klavyeden girebileceğiniz gibi, ses kaydını kendiniz yapıp kaydedilen sesi karakterin seslendirmesini de sağlayabilirsiniz. Dersin çeşitli noktalarında karakterler konuşturularak derslere bir hareket katmak m¼mk¼nd¼r.

Wideo

Web tarayıcılarından erişilebilen Wideo uygulamasında, hazır şablonları kullanarak video ve animasyon oluşturmak m¼mk¼nd¼r. Hazır şablonlar düzenlenerek özg¼n içeriklerin oluşturulması m¼mk¼nd¼r. Aynı zamanda kendiniz sıfırdan bir tasarım yapabilirsiniz. Wideo uygulamasını kullanabilmek için üyelik oluşturmanız gerekmektedir. Bunun dışında ücretli içeriklere erişim sağlamak de için satın alma işlemi gerekmektedir. 7 günlük deneme hesabıyla denedikten sonra satın alma seçeneği mevcuttur. Eğlenceli ders içerikleri oluşturmak için kullanılabilecek araçlardan biridir.

2.6.2. Karikatür/Çizgi Roman Oluşturma Araçları

Bu başlık tezde kullanılan araçlar ve diğer araçlar olarak iki alt başlık altında sınıflandırılmıştır.

2.6.2.1. Tezde Kullanılan Karikatür/Çizgi Roman Oluşturma Araçları

StoryboardThat

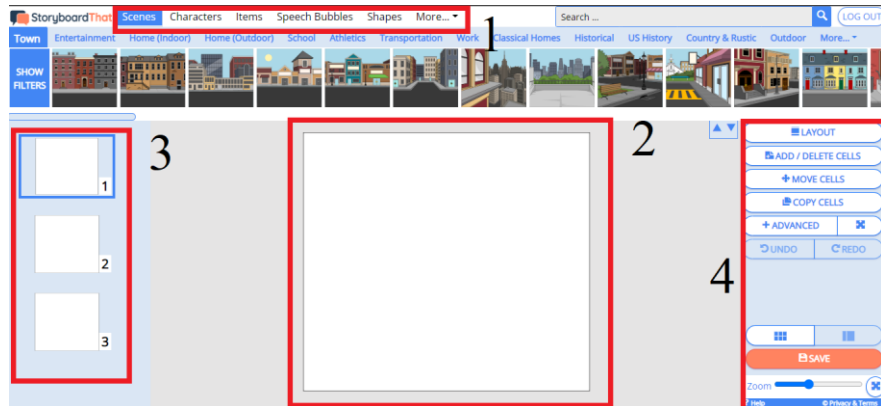
Web tabanlı olarak karikatür ya da çizgi roman oluşturulabilecek Web 2.0 araçlarından biri de StoryboardThat'dir. 14 günlük deneme hesabı sonrasında ücretli özelliklere erişim sağlamak için satın almak gerekmektedir. Uygulama içerisinde küçük hikâyeler oluşturulabilmektedir. Sahne sayısı belirlenerek uygulama

içerisindeki hazır arka planlarda ya da kendinizin yüklediği arka planlarda karikatürler oluşturmak mümkündür. Hazır karakterlerin sahip olduğu birçok jest ve mimik arasından doğru tercih yapılarak yaratmak istenen hikâyeye uygun konuşma balonları ve metinler eklenebilmektedir. Ayrıca uygulama içerisinde kesme, yapıştırma gibi düzenleme işlemleri yapılabilmektedir. Derslere eğlenceli bir yan katmaya yardımcı olabilecek bir araç olarak StoryboardThat, deneme süresi dolduktan sonra da hazırlanan karikatürlere erişim imkânı tanıdığı gibi kısıtlı içeriklerle de olsa ücretsiz bir şekilde kullanıma izin vermektedir. StoryboardThat uygulamasına yönelik ekran görüntüleri Şekil 2.8’de verilmiştir.



Şekil 2.8. StoryboardThat Web 2.0 aracı anasayfa ekran görüntüsü

Şekil 2.8’de StoryboardThat uygulamasının anasayfası görülmektedir. Bu sayfada, 1 numaralı kutucukla işaretlenen bölgede yer alan “Log In” butonuyla kayıtlı hesabınıza ulaşabilir ya da “Register” butonuyla yeni bir hesap oluşturabilirsiniz. Eğitimciler için her yeni üyenin 14 günlük deneme hesabına erişim hakkı bulunmaktadır. Kutucuk 2’de yeni bir hikâye oluşturmak için yeni üye kaydı sayfasına yönlendiren buton görülmektedir.



Şekil 2.9. StoryboardThat ile yeni çizgi roman oluşturma paneli ekran görüntüsü

Şekil 2.9’da StoryboardThat uygulamasının çizgi roman oluşturma paneli görülmektedir. Bu panelde üst kısımda yer alan 1 numaralı kutucukla işaretlenen kısımda hazır sahneler, arka planlar, karakterler ve konuşma balonları gibi karikatür ve çizgi romanlarda kullanılacak temel içeriklere ulaşılmaktadır. Ortada, 2 numaralı kutucukla işaretlenen alan ise “sürükle bırak” mekanizmasıyla içeriklerin oluşturulabileceği zemindir. Sol tarafta slayt düzenindeki sahneler görülebilmektedir. Sağda ise araç kullanırken çeşitli işlemlerin yapılabilmesine olanak sağlayan düzenleme paneli yer almaktadır.

2.6.2.2. Diğer Karikatür/Çizgi Roman Oluşturma Araçları

Pixton

Pixton ile hem öğretmenler hem de öğrenciler eğitim odaklı çizgi roman ya da karikatür oluşturup ders ortamında sunabilirler. Deneme hesabı sonrasında ücretli bir plan ile çalışmaya devam etmek mümkündür. Pixton içerisinde yer alan hazır arka planlar ve karakterlerle çok farklı konseptlere sahip çizgi romanların oluşturulması mümkündür. Karakterlerin birden fazla hareket ve yüz ifadesi olması nedeniyle, tek bir karakterle birden fazla duygu ifade edilebilmektedir. Pixton uygulamasına Web tarayıcılar üzerinden erişim sağlanabilmektedir.

2.6.3. İnfografik ve Sunu Oluşturma Araçları

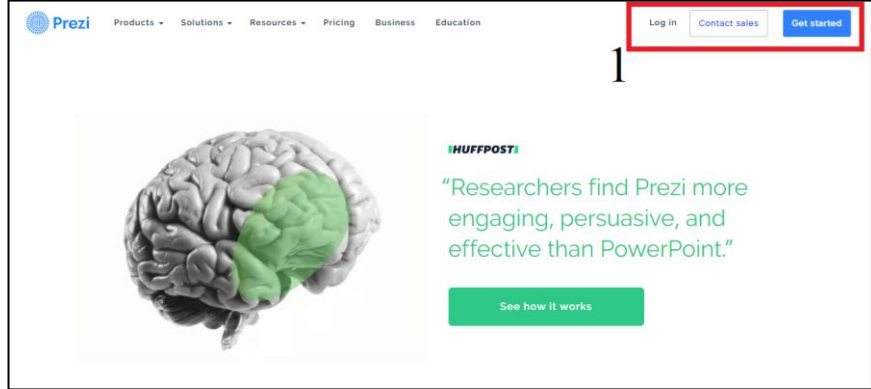
Bu başlık tezde kullanılan araçlar ve diğer araçlar olarak iki alt başlık altında sınıflandırılmıştır.

2.6.3.1 Tezde Kullanılan İnfografik ve Sunu Oluşturma Araçları

Prezi

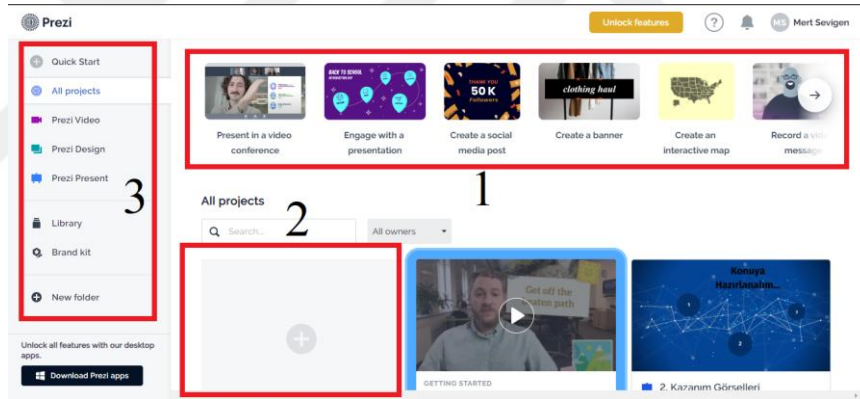
Prezi, detaylı bir şekilde sunum oluşturma açısından oldukça etkili bir uygulamadır. Öğrenci ve öğretmenlerin çarpıcı bir sunum yapmaları konusunda kilit rol oynayan bu Web aracı aynı zamanda da oluşturulan sunumun çevrimiçi bulutta depolanmasına olanak tanımaktadır. Aktarılabilecek olan konunun özet olarak çıkarılmasını sağlayan bu araç, okullarla beraber işletmelerde de kullanılabilir. Öğrencilerin grup sunumlarında yardımcı olan bu araç dinleyicilerin de dikkatini çekmektedir. Slaytlar arasındaki geçiş modern ve yumuşak bir görünüme sahiptir. Görsel açıdan farklı temalara sahip olan bu sunum aracı, eğitim ortamlarını zenginleştirecek niteliğe sahiptir. Kullanımı kolay olan Prezi

uygulamasının kayıt olma süreci de oldukça basittir. Prezi uygulamasına ait ekran görüntüsü Şekil 2.10’da verilmiştir.



Şekil 2.10. Prezi Web 2.0 aracı anasayfa ekran görüntüsü

Şekil 2.10’da Prezi uygulamasının ana sayfası görülmektedir. Bu sayfada 1 numaralı kutucukla işaretlenen bölgede yer alan “Log In” butonuyla kayıtlı hesabınıza ulaşabilir ya da “Get Started” butonuyla yeni bir hesap oluşturabilirsiniz.



Şekil 2.11. Prezi Web 2.0 aracı içerik paneli ekran görüntüsü

Şekil 2.11’da Prezi uygulamasına ait içerik paneli görülmektedir. 1 numaralı kutucukla işaretlenen bölgede yer alan hazır içerikler üzerinden ihtiyaca göre tercih yapılarak bir sunum tasarlamak mümkündür. Hazır içerikler yerine kendi temasını belirleyerek temel fonksiyonları seçebildiğiniz yeni bir sunu dosyası hazırlamak için 2 numaralı kutucuk içerisinde yer alan buton kullanılması gerekmektedir. 3 numaralı kutucukla işaretli bölgede ise tüm projeleri bir arada görebileceğiniz yeni proje oluşturabileceğiniz seçeneklerin yer aldığı panel bulunmaktadır.

2.6.3.1. Diğer İnfografik ve Sunu Oluşturma Araçları

Piktochart

Piktochart ile var olan şablonlar üzerinden düzenleme yaparak ya da kendiniz sıfırdan bir şablon hazırlayarak infografikler hazırlamanız mümkündür. Pictochart, infografiklerde metin, görsel vb. içerikler kullanılmasına izin veren Web tabanlı bir uygulamadır. Pictochart'ta düzenleme ve özizleme işlemleri ücretsizdir ancak çalışmaların PDF olarak indirilmesi ya da yüksek kaliteli kayıt etme gibi işlemler için ücretli paketler mevcuttur.

Easel.ly

Easel.ly, yine aynı şekilde hazır ya da kendinizin oluşturduğu şablonlar üzerinde etkili infografikler oluşturabileceğiniz Web tabanlı uygulamalardan bir diğeridir. Sürekle bırak işlemiyle kolayca düzenlemeler yapılabilmektedir. İnfografiklere kendi resim ve metinlerinizi ekleyerek istediğiniz şekilde infografikleri oluşturmanız mümkündür. Düzenleme ve özizleme işlemleri ücretsizken bazı özelliklerin ve işlemlerin kullanılabilmesi için ücretli paketlerin satın alınması gerekmektedir.

Genial.ly

Diğerlerinden farklı olarak Genially etkileşimli içerik üretmek gibi bir hizmete daha sahiptir. Genial.ly içerisinde infografik oluşturmaktan, sunu oluşturmaya, cv oluşturmaktan video sunumuna kadar birçok farklı içerik tek bir platform üzerinden yapılabilmektedir. Web tabanlı bir uygulama olması İnternet tarayıcısı destekleyen ve İnternet bağlantısı olan tüm cihazlarda kullanılabilceği anlamına gelmektedir. Genially için üyelik ücretsiz olmakla beraber, ücretsiz kullanımda sınırlı içeriklerle uygulama kullanılabilmekte ve aynı şekilde kısıtlı seçeneklerle tasarımlar dışarıya aktarılabilir. Genial.ly uygulamasında da düzenleme ve özizleme gibi işlemler ücretsizken, PDF başta olmak üzere farklı formatlarda indirme işlemi, yüksek kaliteli indirme, şablon sayısı gibi bazı işlemler ücretli olarak kullanılmaktadır.

Canva

Canva, mobil platformlarda çalıştığı gibi Web tarayıcılar üzerinden de erişim sağlanabilen bir çeşit infografik oluşturma araçlarından birisidir. Genial.ly

uygulaması gibi etkileşimli içerikler üretilemese de Türkçe arayüze sahip olması oldukça önemlidir. Canva uygulaması kullanılarak afiş, sosyal medya içerikleri, sunu, kapak tasarımı ve daha birçok görsel tasarım hazırlanabilmektedir. Uygulamanın içerisinde yer alan hazır fontlar ile çeşit çeşit metinler hazırlamak mümkündür. Uygulamanın içerisinde bulunan hazır şablonların dışında, uygulamaya dışarıdan yüklenen görseller de tasarımlarda kullanılabilir.

Nearpod

Kullanımı basit olan bir başka Web tabanlı sunum aracı ise Nearpod olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkileşimli öğrenmeye olanak sağlayan bu aracın kullanımı oldukça kolaydır. İlköğretim öğrencilerinin de rahatlıkla kullanabileceği bu web aracı, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma becerilerini geliştirme açısından faydalıdır. Aynı zamanda öğretmenler, anket, video, sınav, resim gibi içeriklerin yer alabileceği sunumlar oluşturabilir.

2.6.4. Şema, Diyagram ya da Kavram Haritası Oluşturma Araçları

Bu başlık tezde kullanılan araçlar ve diğer araçlar olarak iki alt başlık altında sınıflandırılmıştır.

2.6.4.1. Çalışmada Kullanılan Şema, Diyagram ya da Kavram Haritası Oluşturma Araçları

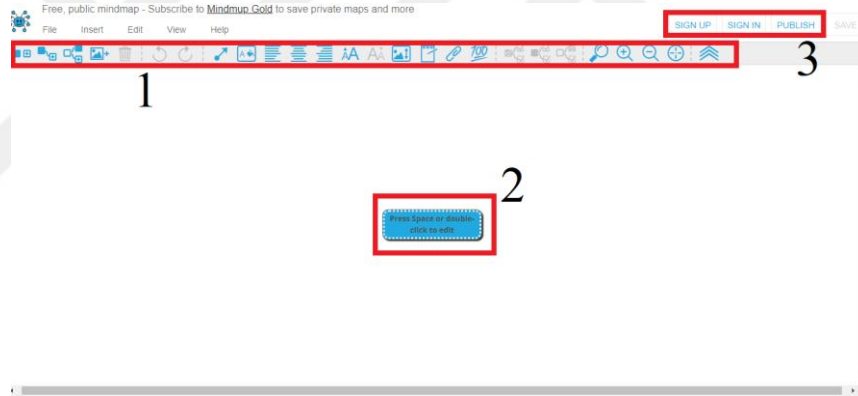
Mindmup

Mindmup ile herhangi bir düşüncenin haritalandırılıp sunulması mümkün olmaktadır. Çevrimiçi kavram haritası oluşturulabilecek, kullanımı kolay olan Web uygulamalarından biridir. Kavram haritalarında görseller kullanılabileceği gibi, kavramların yer aldığı metin kutularının boyutu ve kutu rengi, metin rengi ve yazı fontu gibi birçok görsel detay özelleştirilebilmektedir. Kavramlar arasındaki ilişki ve yönlendirme basit bir şekilde ifade edilebilmektedir. Oluşturulan kavram haritaları diğerleriyle paylaşılabilir, indirilebilir ve sunulabilir yapıdadır. MindMup Web 2.0 aracına ait ekran görüntüsü Şekil 2.12’de verilmiştir.



Şekil 2.12. Mindmup Web 2.0 aracı anasayfa ekran görüntüsü

Şekil 2.12’de Mindmup uygulamasının ana sayfası görülmektedir. Bu sayfada 1 numaralı kutucukla işaretlenen bölgede yer alan “Create a Free Map” butonuyla ücretsiz bir şekilde kavram haritası oluşturabilir ya da “Sign Up” butonuyla yeni bir hesap oluşturabilirsiniz. Ücretsiz oluşturulan kavram haritaları bir hesaba bağlanarak bulut tabanlı olarak kaydedilebilmektedir.



Şekil 2.13. Mindmup Web 2.0 aracı tasarım paneli ekran görüntüsü

Şekil 2.13.’de MindMup uygulamasının tasarım ekranı görülmektedir. 1 numaralı kutucuk ile işaretlenmiş alanda bulunan içeriklerle sıfırdan bir kavram haritası oluşturmak mümkündür. Dışarıdan görsellerle desteklenebilecek içeriklerin oluşturulmasına izin veren MindMup, 3 numaralı kutucukla işaretlenmiş alanda bulunan butonlarla kayıtlı bir hesaba bağlanma kaydetme işlemlerinin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. 2 numaralı kutucukla işaretlenen alanda MindMup uygulamasına ait metin kutusu yer almaktadır.

2.6.4.2. Diğer Şema, Diyagram ya da Kavram Haritası Oluşturma Araçları

Bubble.us

Grup içi hiyerarşi, bir konunun yapısı ya da bir sürecin tasarlanması gibi pek çok farklı amaç için Bubbl.us kullanılarak kavram haritaları oluşturulabilir. Bu amaçlar arasında doğal olarak eğitim de saymak mümkündür. Sınıf ortamında, öğretmen ya da öğrenci olarak sunumlarınızı renkli ve bütüncül olarak sunmanıza olanak tanır. İndirmeye gerek kalmadan Web tabanlı olarak çalışmak mümkündür. Bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar gibi cihazlar üzerinden kolayca erişim sağlanabilmektedir. Bireysel olarak hazırlanan çalışmaların yanında grup olarak çalışma yapmak da mümkündür. Üye olmadan tasarım yapmak mümkün olsa da kayıt gibi kilit özelliklere erişmek için üye olmak ve üye girişi yapılması gerekmektedir. Kayıtlı çalışmalara daha sonra erişebilir, düzenleme yapabilirsiniz. Bubbl.us, çalışmaların farklı formatlarda indirilmesine olanak sağlamaktadır.

Mindomo

Mindomo'nun özellikle öğrenci ve öğretmenlere yönelik olarak tasarlanmış olması dikkat çekicidir. Bir diğer dikkat çekici özelliği ise ortaklaşa çalışmaların yapılmasına izin vermesidir. Böylece beyin fırtınası gibi grupça yapılabilecek etkinliklere olanak tanınmaktadır. Mindomo ile Web tabanlı olarak zihin ve kavram haritaları ve çeşitli diyagramlar hazırlanabilmektedir. Mindomo'nun Web tarayıcıların yanında, mobil cihazlar ve masaüstü versiyonu da bulunmaktadır. Ayrıca bulut depolama hizmetleriyle bağlantı kurularak çalışmaların İnternet tabanlı olarak kayıt altına alınması sağlanabilmektedir.

2.6.5. Kelime Bulutu Oluşturma Araçları

Tezde kelime bulutu oluşturma etkinliği olmasına rağmen kelime bulutu uygulaması olarak kullanılan Mentimeter Web 2.0 aracı, ölçme ve değerlendirme araçları başlığında sınıflandırıldığı için bu başlık, alt başlıklara ayrılmamaktadır.

Word Clouds

Web tabanlı olarak ücretsiz kelime bulutu oluşturma araçlarından biri olan Word Clouds ile derse yönelik olarak eğlenceli görsel mesajlar tasarlamak mümkündür. Bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi platformlar üzerinden ulaşmak

mümkündür. Bir metni Word Clouds ile kelime bulutuna dönüştürmek mümkün olduğu gibi bir Web sitesindeki bilgileri de, erişim linki yoluyla bir kelime bulutuna çevirme imkanı vardır. En sık tekrar eden kelimelerin daha ön planda olduğu otomatik kelime bulutları oluşmaktadır. Metinlerin yazı fontu ve renkleri için farklı seçenekler mevcuttur. Bununla birlikte kelime bulutunun şekli de özelleştirilebilir durumdadır. “<https://www.wordclouds.com/>” adresi kullanılarak araca erişim sağlanabilmektedir.

Bunun dışında, “WordArt”, “Worditout”, “Edwordle” araçları da, Word Clouds Web 2.0 aracıyla benzer özellikte olan diğer kelime bulutu oluşturma araçlarındandır. Ek olarak, ölçme ve değerlendirme aracı olarak sınıflandırılan “mentimeter” ile etkileşimli kelime bulutları oluşturmak mümkündür. Mentimeter bir sonraki başlıkta ele alınacaktır.

2.6.6. Ölçme ve Değerlendirme Araçları

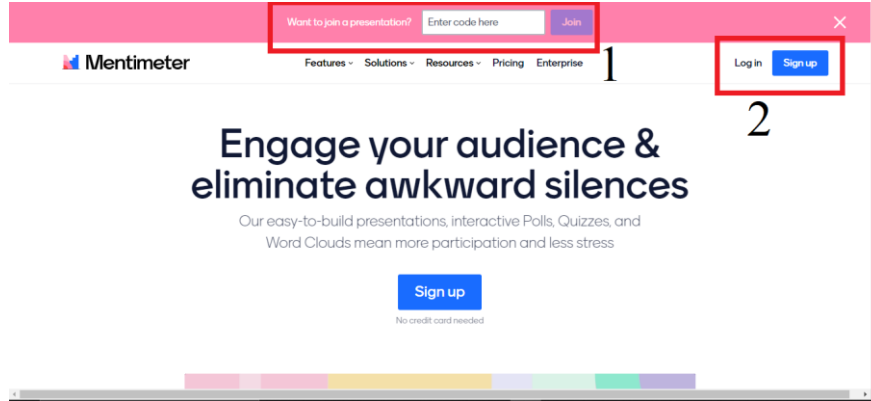
Bu başlık tezde kullanılan araçlar ve diğer araçlar olarak iki alt başlık altında sınıflandırılmıştır.

2.6.6.1. Çalışmada Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Mentimeter

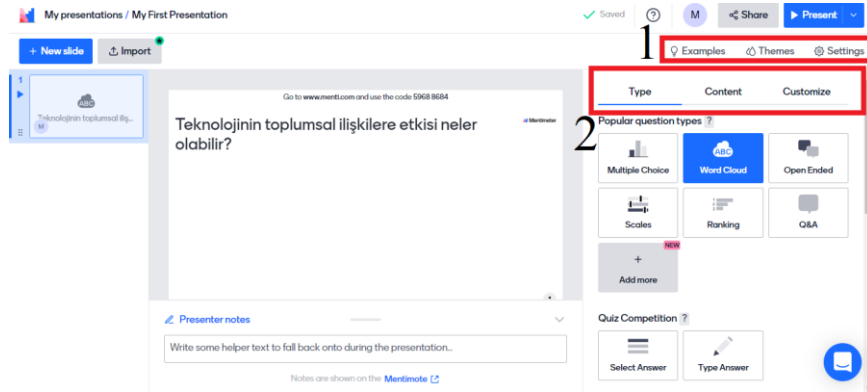
Mentimeter ile ders öncesinde ya da ders esnasında konuya ısınmak amacıyla veyahut ders sonunda değerlendirme yapmak amacıyla eğlenceli ve etkileşimli etkinlikler tasarlamaya olanak sağlayan bir Web 2.0 aracıdır. Mentimeter aracını sınıf ortamında kullanabilmek için akıllı tahta ya da projeksiyon gibi araçlara ihtiyaç duyulabilir. Bununla birlikte öğrencilerle etkileşimli etkinlikler yapabilmek için de öğrencilerin; tablet, telefon ya da bilgisayar gibi araçlara sahip olması ve bu araçlardan en az birini temel seviyede kullanabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Mentimeter uygulaması içerisinde soru çözümü, yarışma yapma, beyin fırtınası, fikir alma, seçim yapma gibi grup halinde etkileşime olanak tanıyan etkinlikler tasarlanabilmektedir. Katılımcıların üye olmadan etkinliklere katılabilmeleri ise oldukça pratik bir çözüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen ya da öğrenci fark etmeksizin, tasarlayan kişinin etkinliğine katılım sağlamak için tek yapmak gereken etkinliğe ait olan “mentimeter kod” ile uygulamaya giriş yapmaktır. Böylece çevrimiçi olarak etkinliğe saniyeler içerisinde katılmak mümkün olmaktadır.

Araca “<https://www.mentimeter.com/>” adresinden erişilebilmektedir. Mentimeter uygulamasının ekran görüntüleri aşağıda verilmiştir:



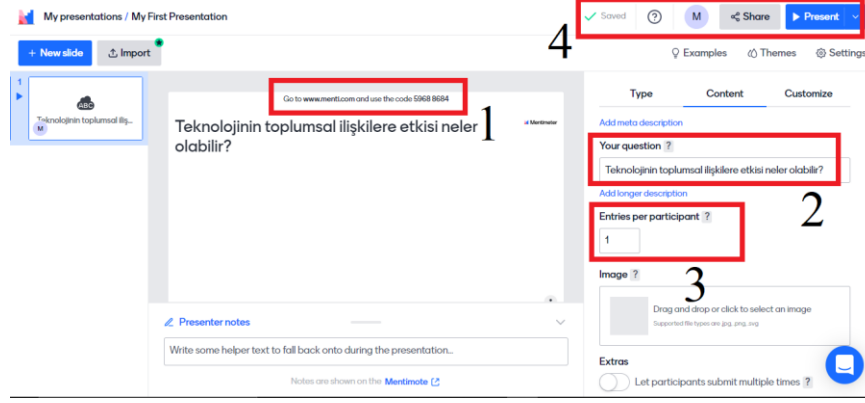
Şekil 2.14. Mentimeter Web 2.0 aracı anasayfa ekran görüntüsü

Şekil 2.14’te Mentimeter uygulamasının ana sayfası görülmektedir. Görselde 1 numaralı kutucuk içine alınan bölgede katılımcıların davet koduyla giriş yapmalarını sağlayan oyun kodunun girildiği alan bulunmaktadır. 2 numaralı kutucukla gösterilen alanda ise uygulamaya kayıt olma butonu ve kayıtlı üyenin giriş yapmasını sağlayan “Log In” butonu yer almaktadır. Yalnızca içeriğe katılım sağlamak için, üye olmak gerekmemektedir. Ancak içerik oluşturmak için “Sign Up” butonuyla üyelik oluşturmak gerekmektedir.



Şekil 2.15. Mentimeter Web 2.0 aracı içerik seçme paneli ekran görüntüsü

Şekil 2.15.’te Mentimeter ile kendi sunumlarınızı oluşturabileceğiniz alan görülmektedir. Bu görselde 1 numaralı kutucukla işaretlenen alanda hazır sunu örneklerine ulaşmak mümkündür. Kendi özgün sunumunuzu oluşturmak için 2 numaralı kutucukla gösterilen alandaki “Type” bölümünde yer alan sunu türünüzü seçmeniz gerekmektedir. Etkileşimli sunumlar, kelime bulutları, çoktan seçmeli ya da açık uçlu soruların yöneltilebildiği içerik modları bulunmaktadır.

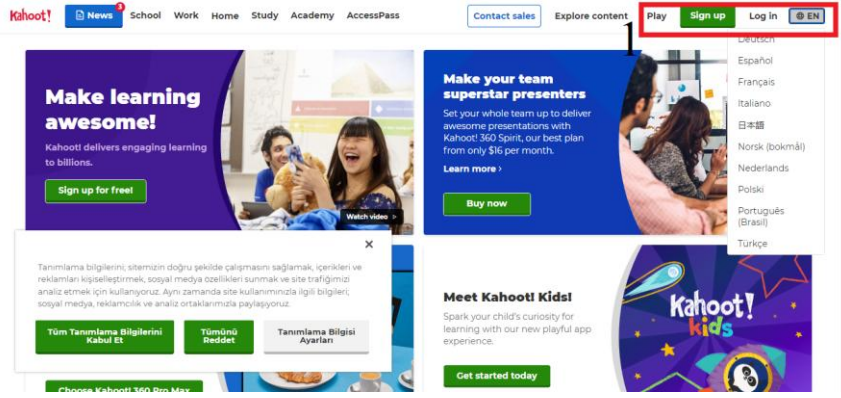


Şekil 2.16. Mentimeter ile içerik oluşturma paneli ekran görüntüsü

Şekil 2.16’da Mentimeter ile seçtiğiniz içeriğin özelliklerini belirlediğiniz alan görülmektedir. 1 numaralı kutucula işaretlenen alanda katılımcıların sunuma giriş yapabilmek için ihtiyaç duydukları Mentimeter kodu yer almaktadır. Kelime bulutu örneğine yer verilen görselde 2 numaralı kutucukta bulunan alana katılımcılara yöneltmek istediğiniz soruyu yazmanız gerekmektedir. 3 numaralı kutucukla işaretlenen alanda ise her katılımcının kaç cevap hakkının bulunduğu belirtilmelidir. Daha sonra 4 numaralı kutucukta yer alan “Present” butonuyla tam ekran modunda sunuma giriş yapmak mümkündür. Böylece sunum, sınıfın akıllı tahtasında büyük ekran olarak sunulabilmektedir

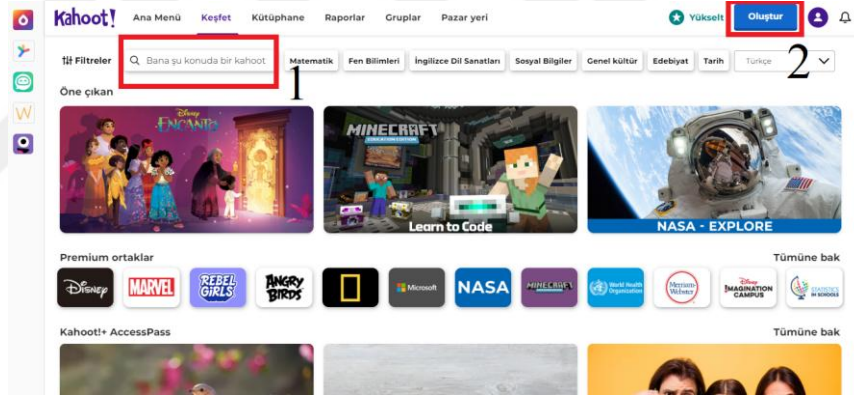
Kahoot!

Kahoot! Web 2.0 aracının en önemli özelliklerinden biri de Türkçe dil desteğine sahip olmasıdır. Bilgisayar üzerinden ve mobil cihazlar üzerinden rahatlıkla kullanılabilir. Kahoot! birtakım soruların bir araya getirildiği oyun temelli bir uygulamadır. Derslerin değerlendirme aşamasında eğlenceli bir ortam oluşturarak dersin değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Katılımcı sayısında bir sınırlamanın bulunmaması ise kalabalık gruplar da dahil olmak üzere her büyüklükteki grupla uygulanabilmesi anlamına gelmektedir. Çoktan seçmeli yarışma modunda öğrenciler çoktan seçmeli sorulara hızlı ve doğru yanıtlar vermeye çalışır. Bunun yanında anket ve sıralama soruları gibi farklı soru modları bulunmaktadır. Kahoot! uygulamasına alternatif olarak Socrative uygulaması da kullanılabilir. Birbirinden ufak farkları bulunan bu iki uygulamanın genel yapısı birbirine benzemektedir. Kahoot! Web 2.0 aracına ait ekran görüntüsü Şekil 2.17’de verilmiştir.



Şekil 2.17. Kahoot! Web 2.0 aracı anasayfa ekran görüntüsü

Şekil 2.17’de Kahoot! uygulamasının ana sayfası görülmektedir. Görselde kutucuk içine alınan alanda katılımcıların giriş yapmalarını sağlayan “Play” butonu, uygulamaya kayıt olma butonu ve kayıtlı üyenin giriş yapmasını sağlayan “Log In” butonu yer almaktadır. Kahoot! uygulamasında Türkçe dil desteği olduğu da açıkça görülebilmektedir.



Şekil 2.18. Kahoot! Web 2.0 aracı uygulama içi ekran görüntüsü görseli

Şekil 2.18.’de uygulama içi ekran görüntüsü yer almaktadır. Kahoot! uygulamasına giriş yaptıktan sonra “Keşfet” butonundan başkaları tarafından hazırlanmış olan içeriklere erişmek mümkündür. 1 numaralı kutucukta yer alan arama butonu aracılığıyla belli bir konuda hazırlanmış olan içeriklere ulaşmak mümkündür. Buna ek olarak belli bir dilde oluşturulmuş içeriklerin aranması imkânı vardır. Bunlar dışında 2 numaralı kutucukta gösterilen “Oluştur” butonuyla özgün içerikler oluşturulabilmektedir.



Şekil 2.19. Kahoot! Web 2.0 aracı oyun içi bekleme alanı ekran görüntüsü

Şekil 2.19.'da Kahoot! uygulamasının bekleme ekranı görülmektedir. 1 numaralı kutucukla işaretli alanda oyun pin kodu yer almaktadır. Her Kahoot! içeriğine özel olarak oluşturulan oyun pin kodu kullanılarak, katılımcıların hızlıca içeriğe erişmesi sağlanmaktadır. 2 numaralı kutucukta yer alan butonlar kullanılarak daha fazla katılımcının oyuna katılması engellenebilir ve oyun başlatılabilir.

2.6.6.2. Diğer Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Testmoz

Üye olmayı gerektirmeden kullanılabilen Testmoz uygulamasında öğretmen oluşturduğu testleri öğrencileriyle paylaşabilmekte ve aynı şekilde öğrenciler de üye olmadan bu testlere ulaşabilmektedir. Reklam ve açılır pencere gibi sistemi zorlayacak içeriklerin bulunmaması nedeniyle İnternet hızının düşük olduğu sınıflarda da hızlı ve kolay bir şekilde kullanılabilir. Öğretmen oluşturduğu testin erişim linkini kaybetmediği sürece içeriğe erişim sağlayabilmektedir.

Quiznetic

Oldukça sade ve kolay bir kullanım sunan Quiznetic uygulaması, bir çeşit Web tabanlı kutu oyunu temasında tasarlanmıştır. Bu yarışma temelli oyunda hedefe ilk ulaşan kazanmaktadır. Öğrenciler sorulara verdikleri her doğru cevapla birlikte, öğretmen tarafından oluşturulmuş olan parkurda ilerleme hakkına sahip olmaktadır. Öğrencilerin kendi seçtikleri isimle yarışmaya katılma hakları bulunmaktadır. Ücretsiz olarak erişilebilen bu Web 2.0 aracı, öğretimin değerlendirme aşamasında eğlenceli anlar vaat ediyor.

2.7. Web 2.0 Araçlarının Eğitimde Kullanılmasının Faydaları

Günümüzün öğrencileri olan ‘dijital yerliler’ teknolojiyle iç içe olan yaşam biçimleriyle her anlamda biz yetişkinlerden farklı bir hayat görüşüne sahiptirler. Teknoloji, onları gündelik yaşamdaki alışkanlıklarından öğrenme alışkanlıklarına kadar birçok farklı alanda etkilemiştir. Korkmaz, Vergili, Çakır ve Uğur-Erdoğan (2019: 17), 21. yüzyılda öğrenci olan bireylerin teknolojiyle yakından etkileşim halinde olmalarına atıfta bulunarak; teknolojinin öğrenme yaşantısına dahil edilmesinin çoklu zeka kuramına uygun şekilde farklı zeka türlerine (sözel, mantıksal-matematiksel, görsel, vd.) yönelik bilgi aktarımını kolaylaştırabileceğini belirtmektedir. Prensky (2001) tarafından ‘Z Kuşağı’ olarak da adlandırılan günümüz öğrencilerinin, dikkat sürelerinin azaldığına vurgu yapılarak 40 dakika boyunca bir dersi takip etmelerinin zorlaştığı ve bu nedenle bu yeni neslin değişen beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda bir takım yenilikler ışığında geleceğe hazırlanmaları gerektiği belirtilmektedir (Gürgil, 2019: 730). Birçok kaynakta, özellikle teknolojide yaşanan gelişmelerin; öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde, öğretim programları ve hatta devletlerin eğitim politikaları üzerinde teknoloji odaklı bir bakış açısıyla yeni bir öğretim anlayışına neden olduğu belirtilmektedir (Keleş, Öksüz ve Bahçekapılı, 2013: 354; Özel, 2012: 131; Tekin ve Polat, 2014: 1255).

Aijjan ve Harshorne (2008: 77), her geçen yıl sınıf ortamında teknoloji kullanımının yaygınlaştığına vurgu yaparak yeni teknolojilerden birisi olarak Web 2.0 araçlarının da hem gündelik hayatta hem de öğretme-öğrenme sürecinde kullanımının önemli bir hale geldiğini belirtmektedir. Web 2.0 teknolojisinin iki yönlü etkileşimi mümkün kılmasına bağlı olarak kişiler arası etkileşim ve işbirlikli çalışma imkanı da artmaktadır (Alp ve Kaleci 2018: 58). Web 2.0 araçlarının ders ortamında kullanılması aynı zamanda içinde yaşadığımız çağda ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriye sahip olan, bilgiye ulaşım onu etkili bir şekilde kullanan bireylerin yetiştirilmesine de olanak tanımaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010: 341). Abou, Kiwan ve Semaan (2018: 2), Web 2.0 araçlarının engelli öğrencilerin eğitimi için de kullanılabilirliğini ifade ederek, farklı düzeylerdeki öğrencilere ulaşmak ve öğrenme sürecini zenginleştirmek amacıyla Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliğini belirtmektedir. Web 2.0 araçları öğretme-öğrenme sürecinde, öğretmen ve öğrencilere gerek duydukları desteği ve kolaylığı sağlamaktadır (Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2017: 1). Bununla birlikte Web 2.0 araçlarının sağlamış olduğu zengin

öğrenme ortamları öğreticiyle öğrenci arasındaki iletişim ve işbirliğine katkı sağlamaktadır (Aşıksoy, 2018: 241). Buna ek olarak Web 2.0 araçları sadece öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi değil, aynı zamanda sınıflar arasındaki ve öğrencilerin kendi arasındaki etkileşimi, iletişimi ve işbirliğini de olumlu etkilemektedir (Faizi, Chiheb ve El Afia (2015: 34) Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun olması nedeniyle kullanılabilceği belirtilen Web 2.0 araçları ile öğretme-öğrenme süreci bireyselleştirilebilir, zevkli bir hâl alan dersler sonucunda kalıcı öğrenmeler ortaya çıkabilir (Korkmaz ve diğerleri, 2019 17).

2.8. İlgili Çalışmalar

Alanda ve alan dışında bu çalışmanın amaçlarına katkıda bulunabilecek birçok araştırma yer almaktadır. Son yıllarda eğitim alanında yapılan birçok çalışmanın ana konusunu Web 2.0 araçları oluşturmaktadır. Ülkemizde, eğitim alanında birçok farklı bilim dalından araştırmacı, Web 2.0 araçlarının eğitim ortamındaki yansımaları hakkında çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Zamanla bu çalışmalara bir yenisini daha eklenmektedir. Aynı şekilde dünyanın diğer bölgelerinde de Web 2.0 konusu eğitim alanındaki araştırmacılar tarafından önemi keşfedilen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları belli başlıklar altında, birtakım kıstaslara göre sınıflandırılarak aktarılacaktır.

2.8.1. Türkiye’deki Çalışmalar

Türkiye’de Web 2.0 araçlarına yönelik yapılan çalışmalar, ders ortamında deneysel olarak Web 2.0 araçlarının sınındığı çalışmalar ve diğer çalışmalar olarak iki kategoride incelenmiştir. Nicel, nitel hatta bazı durumlarda her iki yöntemin bir arada kullanılarak Web 2.0 araçlarının ders ortamında kullanılmasının çeşitli değişkenler üzerindeki etkisinin ortaya koyulmaya çalışıldığı çalışmalar da kendi içinde ilköğretim ile ortaöğretim ve sonrası olarak ikiye ayrılmaktadır. Diğer çalışmalarla ifadesiyle; Web araçlarının ders ortamında doğrudan sınanması dışında, bu araçlarla ilgili görüş belirleme, kullanım düzeyi belirleme ya da araçları tanıtmaya amaçlı kesitsel çalışmalar gibi farklı amaçlara yönelik çalışmalar kastedilmektedir.

2.8.1.1. Web 2.0 Araçlarını Ders Ortamında Sınayan Çalışmalar (İlköğretim Düzeyi)

Genç’in (2010) XII. Akademik Bilişim Konferansı’nda sunduğu “Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği” isimli

bildirisinde 2009-2010 eğitim-öğretim dönemi güz yarıyılı için Fırat Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde işlenen üç lisans ve bir yüksek lisans dersini sosyal paylaşım sitesi olan ve bir çeşit Web 2.0 aracı olan Facebook üzerinden işlemeyi planlamıştır. Facebook'un iletişim imkânlarından faydalanarak farklı bir ders yaşantısı sağlanabileceği düşüncesinden yola çıkılarak çalışma başlatılmış ve örnek bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Ancak uygulamaların devam etmesi dolayısıyla sonuçların sonraki çalışmalarda aktarılacağı belirtilmiştir. Genç (2010), çalışmasında eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımına değindikten sonra Facebook Kurs (Facebook Course) uygulaması hakkında detaylıca bilgiler vermiştir. Sonuç kısmında öğrencilerin o ana kadar olan süreç hakkındaki görüşlerinin pozitif olduğundan bahsedilmiştir.

Gündoğdu'nun (2017) hazırlamış olduğu "Web 2.0 Teknolojileri ile Geliştirilmiş İşbirlikli Öğrenme Ortamının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışmasının amacı; 5. sınıf Bilgisayar Teknolojileri ve Yazılım dersi için Web 2.0 araçları ile oluşturulmuş işbirlikli öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve problem çözmeye yönelik olarak yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda "Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen" araştırma modeli olarak tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Akademik Başarı Testi", "Problem Çözmeye Dayalı Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği", "Motivasyon Ölçeği" ve bunlara ek olarak katılımcı görüşlerini almak için "Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Çalışmada; 30'u deney grubu, 33'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 63 katılımcı bulunmaktadır. Uygulama süreci 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde 14 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Bu süreç içerisinde deney grubunda yer alan öğrenciler kendi içlerinde gruplara ayrılmış, "ağ günlükleri" oluşturarak ders ile ilgili paylaşım yapmaları sağlanmıştır. Tüm uygulamalar sonunda sontestler uygulanarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve motivasyon düzeyleri kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan öğretim ortamının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Gürleroğlu'nun (2019) "5E Modeline Uygulamaları ile Gerçekleştirilen Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Başarısına, Motivasyonuna, Tutumuna ve Dijital Okuryazarlığına Etkisinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde 5E modeline uygun olarak tasarlanmış, Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan ders ortamının öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları, ders tutumları ve dijital okuryazarlıkları üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ek olarak öğrencilerin uygulamalar hakkındaki görüşlerine de yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın yarı deneysel desende tasarlandığı ve "Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Model" belirtilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 23 deney, 25 kontrol grubu olmak üzere toplamda 48 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için "Akademik Başarı Testi", "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği", "Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği", "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" ve "Görüşme Formu" veri toplama araçları olarak karşımıza çıkmaktadır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler istatistik programı ve betimsel analiz yöntemi aracılığıyla analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Dersin öğretiminde "Prezi", "Powtoon", "Kahoot!" ve "Toondoo" gibi farklı Web 2.0 uygulamaları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ancak ders tutumu ve dijital okuryazarlık açısından farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak öğrencilerin uygulamalar hakkındaki görüşünün genelde olumlu olduğu belirtilmiştir.

Akbaba'nın (2019) hazırlamış olduğu "Fen Öğretiminde Web 2.0 Uygulamalarının Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarına Etkisi" isimli yüksek lisans tezi, 6. sınıf Fen Bilimleri dersi "Işık ve Ses" ile "Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünitelerindeki konuların Web 2.0 araçlarıyla işlenmesinin öğrencilerin ders tutumu ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 24 deney, 24 kontrol grubu olmak üzere toplam 48 öğrenci ile deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın desenini "Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen" oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Fene Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Dersin işlenmesinde "Socrative", "Kahoot!", "Plickers" gibi Web 2.0 uygulamaları kullanılmıştır. Toplamda 7 hafta süren öğretim süreci sonrasında elde edilen bulgular neticesinde

Web 2.0 araçları ile yapılan öğretimin öğrencilerin ders tutumu ve teknoloji kullanımına yönelik tutumları üzerinde olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Batıbay'ın (2019) hazırlamış olduğu “Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Dersinde Motivasyona ve Başarıya Etkisi: Kahoot Örneği” isimli yüksek lisans tezinde, “Kahoot!” Web 2.0 aracının ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde motivasyona ve akademik başarıya etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Tezin yönteminde deneysel “Öntest-Sontest Kontrol Gruplu” araştırma modeli kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın çalışma grubunu 27’si deney, 25’i kontrol grubu olmak üzere toplamda 52 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 20 ders saati (dört hafta) boyunca deney grubu öğrencilerine yönelik “Kahoot!” Web 2.0 aracıyla desteklenmiş etkinliklerle öğretim yapılmıştır. Çalışmanın verileri “Motivasyon Testi” ve “Başarı Testi” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler veri analiz programlarıyla çözümlenerek sonuçlara ulaşılmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda “Kahoot!” destekli etkinliklerle yapılan öğretimin deney grubunun motivasyon puanlarını arttırdığı görülürken başarı puanları üzerinde bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Çalışmada cinsiyete göre bir inceleme de yapılmıştır. Buna göre “Kahoot!” Web 2.0 aracı ile desteklenen öğretimin motivasyon ve başarı puanlarına yönelik cinsiyetler arası bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Almalı (2020) tarafından hazırlanmış olan “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Coğrafya Konularının Web 2.0 Teknolojileri Kullanılarak Öğretiminin öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinin amacı; Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve Sosyal Bilgiler ders tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Konuların öğretimi “Powtoon”, “bubbl.us” gibi Web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma deseni olarak “Solomon Dörtlü Gruplar Deseni” tercih edilmiştir. Buna göre iki deney iki kontrol grubu oluşturularak çalışma sürdürülmüştür. Çalışma grubunu 45’i deney grubu, 41’i kontrol grubu olmak üzere toplam 86 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışmanın verileri “Akademik Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde istatistik programından faydalanılmıştır. Elde edilen bulgularda Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretime yönelik akademik başarı ve tutum sontest puanları deney grubunun lehine oldukça büyük bir fark göstermektedir. Çalışmada, Web 2.0

araçlarıyla gerçekleştirilen öğretimin hem akademik başarı üzerinde hem ders tutumu üzerinde olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Çopur'un (2020) hazırlamış olduğu "Algoritmik Düşünme Sürecinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı" isimli yüksek lisans çalışmasında 5. sınıf "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım" dersindeki algoritma öğretimi ve algoritmik düşünme becerisini içeren kazanımlar Web 2.0 araçları kullanılarak öğretilmiştir. Bu doğrultuda tezin amacı "Web 2.0 araçları kullanımının algoritmik düşünme öğretimi sürecine etkisini incelemek" olarak belirlenmiştir. Öğretim, 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu; 16 deney, 19 kontrol grubunda olmak üzere toplam 35 kişilik 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma "Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen" kullanılarak ortaya koyulmuştur. Öğretim sekiz hafta sürmüş, "Edmodo", "LearningApps.com", "Kahoot!" gibi birçok Web 2.0 aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde "Algoritmik Düşünme Beceri Testi" kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda "Algoritmik Düşünme Beceri Testi" son test puanları deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusundan bahsedilmiştir, bir diğer deyişle Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretimin algoritmik düşünme beceri düzeyini yükselttiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca teknolojik araca sahip olma durumuna göre algoritmik düşünme becerisi düzeyinin farklılık gösterdiği bulgusuna yer verilmiştir. Ancak teknoloji kullanım süresi, gün içinde teknoloji, internet kullanım amacı ile algoritmik düşünme becerisi düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Uysal'ın (2020) hazırlamış olduğu "İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Web 2.0 Animasyon Araçları Kullanılmasının Çeşitli Değişkenlere Etkisi" isimli yüksek lisans tezinin amacı Web 2.0 animasyon araçlarıyla gerçekleştirilen öğretimin, 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutum, motivasyon, akademik başarı ve temel becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaca uygun olarak "Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen" çerçevesinde 55 katılımcı ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma, 26'sı deney grubu, 29'u kontrol grubu olmak üzere 55 öğrenci ile yürütülmüştür. Verilerin elde edilmesinde "Akademik Başarı Testi", "Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum ve Motivasyon Ölçekleri" ve "Temel Beceriler Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler istatistik program aracılığıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda akademik başarı sontest

puanlarının deney grubu lehine farklılık gösterdiğinden bahsedilmektedir. Buna karşılık deney ve kontrol grubunun tutum ve motivasyon testlerinden alınan sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada, Powtoon Web 2.0 aracı kullanılarak oluşturulan animasyonlarla desteklenen öğretimin akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılırken, motivasyon ve tutum bağlamında öğretimin bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2020) tarafından hazırlanan “7. Sınıf Işığın Madde ile Etkileşimi Ünitesinde Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasının Öğrencileri Akademik Başarılarına, Teknoloji ile Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerine ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinin amacı; Fen Bilimleri dersinde “Işığın Madde ile Etkileşimi” ünitesinde yer alan kazanımların Web 2.0 araçları kullanılarak öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarına ve teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine yönelik etkisini incelemektir. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında iki farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma modeli olarak “Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel” desen tercih edilmiştir. Bu doğrultuda 45 deney, 39 kontrol grubu olmak üzere toplam 84 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Toplamda dokuz hafta süren araştırmada deney grubuna öğretim yapılırken “Plickers”, “Wordart”, “Storyboardthat”, “Canva”, “Padlet”, “Powtoon” gibi birçok Web 2.0 aracından faydalanılmıştır. Deney grubunda ise öğretim programında öngörülen etkinlikler kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri “Işığın Madde ile Etkileşimi Akademik Başarı Testi”, “Çocuklar için Teknoloji ile Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği” ve “Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgularda Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretimin akademik başarı ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyi üzerinde olumlu etkisi olurken Fen Bilimleri dersine yönelik tutum üzerinde bir fark yarattığı saptanamamıştır. Bununla birlikte akademik başarı, tutum ve kendi kendine öğrenme düzeyi bakımından cinsiyetler arasında bir fark görülmemiştir.

Balçın ve Çalışkan’ın (2021) yayınladığı “Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Web 2.0 Araçlarının Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Duyarlılıklarına Etkisi” isimli çalışmada Web 2.0 araçlarının Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin

çevresel duyarlılıklarına etkisini ortaya koyulması amaçlanmıştır. “Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen”e göre tasarlanan çalışmada 20’si deney, 19’u kontrol grubu olmak üzere toplamda 39 öğrenci çalışma grubunda yer almaktadır. Çalışmanın verileri “Çevresel Duyarlılık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Öğretim süreci 19 ders saati sürmüştür. Bu süreçte öğretim öncesinde ön test ve öğretim sonrasında sontest uygulanmıştır. Öğretim sürecinde ise deney grubuna Web 2.0 araçlarıyla tasarlanmış bir öğretim uygulanırken kontrol grubunda dersler programdaki şekliyle yürütülmüştür. Kullanılan Web 2.0 araçları arasında “Kahoot!”, “Canva”, “Wordart”, “Postermyswall”, “Learninapps”, “Storyjumper” ve Voki” gibi araç ve uygulamalar yer almaktadır. Elde edilen veriler sonrasında Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin çevresel duyarlılıkları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak uygulamaların olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Başaran ve Kılınçarslan’ın (2021) yayınladığı “Uzaktan Eğitimle İlkokuma Yazma Öğretiminde Web 2.0 Araçlarıyla Tasarlanan Oyunların Etkililiği” isimli çalışmada; uzaktan eğitim süreci içerisinde Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan kazanım odaklı oyunların ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma becerileri üzerine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Öntest-sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Model”de tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 20’si deney ve 20’si kontrol grubu olan toplam 40 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğretim süreci öncesinde deney ve kontrol gruplarının üçüncü grup harfleri tam olarak öğrenip öğrenmediği kontrol edilerek iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Daha sonra dördüncü ve beşinci grup harflerinin öğretime geçilmiştir. Harflerin öğretiminde deney grubunda Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen eğitsel oyunlar kullanılırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Süreç altı hafta sürmüş ve dersler uzaktan eğitim ortamında işlenmiştir. Çalışmada “kahoot!”, “powtoon” ve “storybird” gibi Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 11 farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları 5 farklı bölümden oluşmaktadır ve araçlardan elde edilen verilerin puanlanmasında alan uzmanlarının puanlaması ve araştırmacıların puanlaması göz önüne alınarak bir değerlendirmede bulunulmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda Web 2.0 araçları kullanılarak öğretim yapılan deney

grubunun, ilk okuma ve yazma başarı düzeyleri kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Can'ın (2021) hazırladığı “Fen Bilimleri Dersinde Web 2.0 Destekli Kavramsal Karikatür Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” isimli yüksek lisans tezinin amacı; Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulmuş kavramsal karikatürleri Fen Bilimleri dersinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve ders tutumu üzerine etkisinin incelenmesidir. Aynı zamanda öğrencilerin web 2.0 destekli öğretim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi de amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde araştırmanın modeli “öntest-sontest kontrol gruplu model” olarak belirlenmiştir. Bunun yanında nitel veriler için “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Diğer veri toplama araçları arasında “5. Sınıf Fen Bilimleri Başarı Testi” ve “Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği” yer almaktadır. Çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 30 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları 15'er kişiden oluşmaktadır. Uygulama süreci dört hafta sürmüştür. Çalışma amaçları doğrultusunda “Dünya, Güneş ve Ay” ünitesi deney grubunda Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan karikatürlerle desteklenerek işlenirken, kontrol grubunda öğretim programında önerilen şekilde işlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular sonucunda Web 2.0 aracı kullanılarak tasarlanmış karikatürlerle yapılan öğretimin deney grubu lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin sontest tutum puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Çalışmada ayrıca deney grubu öğrencilerinin uygulamalar hakkındaki görüşlerinin olumlu oldu aktarılmıştır.

Keskin (2021) tarafından hazırlanan “Web 2.0 Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarılarına ve Türkçe dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli yüksek lisans tezi; Web 2.0 araçlarının 5. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve ders tutumlarına etkisinin belirlenmesidir. Çalışma “Öntest-sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen” kullanılarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda beşinci sınıf düzeyinde 59 öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Deney grubunda yer alan 29 öğrenciye Web 2.0 araçları kullanılarak öğretim yapılırken kontrol grubunda öğretim geleneksel yöntemlerle yapılmıştır. Çalışmada kullanılan Web 2.0 araçları arasında “Microsoft Teams”, “Wordart”, “Coggle”, “Mentimeter”, “Worldwall”, “Quizizz”, “Socrative” ve

“Kohoot!” gibi birçok farklı araç yer almaktadır. Çalışmanın verileri “Türkçe Dersi Başarı Testi” ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre Web 2.0 araçlarıyla öğretim yapılan deney grubu lehine başarı ve tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Test puanlarında cinsiyetler arası ilişki incelendiğinde başarı testi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık bulunurken tutum puanları üzerinde cinsiyete göre bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, günde 1 saatten fazla oyun oynayanların tutum puanlarının, 1 saatten az oyun oynayanlara göre olumlu şekilde farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tepe ve Çelik (2021) tarafından hazırlanan “Farklı Web 2.0 Araçları Kullanımının Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık ve BİT Kullanım Yeterlilikleri Üzerine Etkisi” isimli çalışmanın amacı; Web 2.0 araçlarının “Bilgisayar Destekli Sosyal Bilgiler” lisans dersinde kullanımının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “dijital okuryazarlık” ve “ Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)” kullanım yeterlilikleri üzerine etkisini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, yarı deneysel desenlerden olan “zaman serisi” deseni kullanılarak ortaya çıkarılmıştır. Çalışma grubunu lisans düzeyinde öğrenim gören 13 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde öğretmen adayları kendi içerisinde ayrılarak her gruba farklı Web 2.0 araçları atanmıştır. Öğretmen adayları kendi Web 2.0 aracıyla birlikte Sosyal Bilgiler kazanımlarına uygun bir mikro öğretim yapmaları sağlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “BİT Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Süreç sekiz hafta sürmüştür ve süreç başında testler uygulanmış olup süreç içerisinde öğretmen adaylarının çalışmaları video kaydına alınmıştır. Kayıtların izlenmesiyle öğretmen adaylarının kendi performansları hakkında dönüt almalarına olanak sağlanmıştır. Süreç ortasında ve sonunda aynı testler uygulanarak sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Web 2.0 araçları öğretmen adaylarının BİT kullanım yeterliliklerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak dijital okuryazarlık üzerinde anlamlı bir etki oluşmadığı tespit edilmiştir.

Bu başlığın daha fazla uzatılmasının gerek olmadığı düşünüldüğünden dolayı bu başlıkta daha fazla özete yer verilmeyecektir. Yine de alanda çalışan araştırmacılara katkı sağlamak adına ders ortamında Web 2.0 araçlarının sınındığı

(ilköğretim düzeyi) diğer çalışmaların sıralanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmalar şu şekilde sıralanmaktadır:

Korkmaz, Vergili, Çakır ve Uğur-Erdoğan'ın (2019) "Plickers Web 2.0 Ölçme ve Değerlendirme Uygulamasının Öğrencilerin Sınav Kaygıları ve Başarıları Üzerine Etkisi" isimli çalışması; Özdem-Köse'nin (2019) "Teknoloji Destekli Argümantasyon Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Kavramsal Anlamalarına ve Tutumlarına Etkisi: Kuvvet ve Enerji" isimli çalışması; Sarı'nın (2019) "Web 2.0 Uygulamalarına Göre Tasarlanmış Fen Bilimleri Dersinin Etkililiğinin İncelenmesi" isimli çalışması; Pürbudak'ın (2020) "Web 2.0 Temelli İşbirlikli Grup Etkinliklerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında Deneysel Olarak İncelenmesi" isimli çalışması; Türegün-Çoban ve Adıgüzel'in (2022) "Uzaktan Eğitim İngilizce Dersi Kelime Öğretiminde Web 2.0 Araçları Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Tutuma Etkisi" isimli çalışması, bu başlıkta sıralanabilecek diğer çalışmalardandır.

2.8.1.2. Web 2.0 Araçlarını Ders Ortamında Sınayan Çalışmalar (Ortaöğretim ve Sonrası)

Durusoy (2011), "Öğretmen Yetiştirmede Web 2.0 ve Dijital Video Teknolojilerinin Kullanılarak Öğretmenlik Öz-Yeterliliğinin Geliştirilmesi" isimli çalışmasında Web destekli öğretim materyalleri kullanımının öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterliliği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 10 öğretmen adayı öğrenciyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmen adaylarının "öğretmenlik öz-yeterliliği"nin pozitif yönde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Açıkgül-Fırat (2015), "Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen Öğretimin Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji Okuryazarlıklarına Etkisi" isimli çalışmasında Web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji okuryazarlıkları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Deneysel desende tasarlanan çalışmaya 60 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın sonucunda web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin deney grubu lehine olumlu yönde farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Gün (2015), "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Web 2.0 Sesli ve Görüntülü Görüşme Uygulamalarının (Skype) Konuşma Becerisine Etkisi" isimli çalışmasında Web 2.0 araçlarından olan Skype kullanımının yabancı dil olarak

Türkçe öğrenen bireylerin Türkçe konuşma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 30 kişilik çalışma grubuyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda Web 2.0 aracı olan Skype'ın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma beceri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Tatlı, Akbulut ve Altınışık (2016), “Öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüvenlerine Web 2.0 Araçlarının Etkisi” isimli çalışmada farklı bölümlerdeki öğretmen adayların Web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sonrasında TPAB öz güven düzeyleri üzerine etkisini incelemektedir. Bu doğrultuda öntest sontest tek gruplu desende tasarlanan çalışmada 46 öğretmen adayı yer almıştır. Çalışmanın sonunda Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılmasına yönelik gerçekleştirilen eğitimin öğretmen adaylarının TPAB öz güvenlerinde artış gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları hakkında görüşlerinin olumlu olduğu belirtilmiştir.

Kutlu-Demir (2018), “21. Yüzyılda Öğrenme: Web 2.0 Araçlarının Yetişkin Türk Dil Sınıflarına entegrasyonu” isimli çalışmada Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretimin öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. İngilizce öğretmenliği bölümü hazırlık sınıfında okuyan 33 öğrenciyle, durum çalışması desende gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen eğitimler sonrasında öğrencilerden de Web 2.0 araçlarıyla örnekler hazırlamaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda Web 2.0 araçlarının kullanımının, “eleştirel düşünme becerisi” haricindeki diğer 21.yy becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmasının uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

Göker ve İnce (2019), “Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Akademik Başarıya Etkisi” isimli çalışmada Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının akademik başarıya etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 33 TÖMER öğrencisiyle deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda Web 2.0 aracı olarak “3 Dakikada Türkçe” web sitesinin Türkçe öğretiminde kullanılmasının akademik başarı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akkaya (2019), “Bilgisayar Donanımı Konusunda Web 2.0 Araçlarıyla Geliştirilen Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli çalışmada Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan etkinliklerle Bilgisayar Donanımı dersi “Bilgisayar Donanım Birimleri” konularının öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarı, bilgisayara karşı tutum ve “eğitsel amaçlı Web 2.0 hızlı içerik oluşturma öz-yeterlik algılarına” etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Ek olarak web 2.0 araçlarıyla etkinlik geliştirme sürecine yönelik öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Tek gruplu deneysel desende tasarlanan çalışmada 15 öğrenci yer almıştır. Çalışmanın sonucunda bilgisayara yönelik tutum, akademik başarı ve Web 2.0 araçlarıyla etkinlik geliştirmeye yönelik öz-yeterlik algı puanlarında artış tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin süreçle ilgili görüşlerinin olumlu olduğu belirtilmiştir.

Tıraşoğlu (2019), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Web 2.0 Araçları: Kahoot! Örneği” isimli çalışmada “Kahoot!” Web 2.0 aracıyla gerçekleştirilen öğretimin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz varlığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel desende tasarlanan çalışmaya TÖMER’de öğrenim gören 31 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonunda “Kahoot!” Web 2.0 aracının Türkçe söz varlığı gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Çenesiz (2020), “Web 2.0 Araçlarının Ortaöğretim 10. Sınıf Coğrafya Dersinde (Topoğrafya ve Kayaçlar) Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” isimli çalışmada Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş etkinliklerle gerçekleştirilen öğretimin akademik başarıya etkisini ve Web 2.0 araçlarıyla işlenen derse yönelik tutuma etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Deneysel desende tasarlanan çalışmaya 114 onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonunda Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda Web 2.0 araçlarıyla işlenen derse yönelik tutumların da olumlu olduğu belirtilmiştir.

Kamar (2021), “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına ve Motivasyonel Stratejilerine Etkisi” isimli çalışmada Web 2.0 araçlarının Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve motivasyonel stratejilerine yönelik etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel desende tasarlanan çalışmaya 59 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonunda web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretimin

öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde olumlu etki yaptığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada ayrıca motivasyonel stratejilerden öz düzenleme, öz yeterlik, içsel değer ve sınav kaygıları üzerinde etkili olurken bilişsel stratejilerin kullanım düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilememiştir.

Gündüzalp (2021), “Çevrimiçi Bir Derste Web 2.0 Araçlarına Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Yansıtıcı ve Eleştirel Düşünme ile Problem Çözme Becerilerine Etkisi” isimli çalışmada Web 2.0 araçlarıyla hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. “önteset-sontest kontrol gruplu desen” kullanılarak tasarlanan çalışmaya 42 Türkçe öğretmenliği bölümü lisans öğrencisi katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda deney grubuna uygulanan Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerisine olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Bayrak ve Bayrak (2021), “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güvenlerinin ve Web 2.0 Öz Yeterliklerinin Hizmet İçi Eğitimlerle Değişimi” isimli çalışmada Web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili verilen hizmet içi eğitimin öğretmenlerin TPAB öz güven ve Web 2.0 araçları öz yeterlik düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma tek gruplu deneysel desende tasarlanan çalışmaya 22 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin TPAB öz güven düzeylerinin ve Web 2.0 araçları öz yeterlik düzeylerinin artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Timur, Yılmaz ve Küçük (2021), “ Web 2.0 Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmada Web 2.0 uygulamalarının öğretmen adaylarının STEM uygulamalarına yönelik “öz-yeterlik” düzeylerine ve Web 2.0 araç geliştirme “öz-yeterlik” düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma tek gruplu deneysel desende tasarlanmış olup 42 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarına uygulanan ölçeklere ait sontest puanlarının olumlu yönde değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

2.8.1.3. Web 2.0 Araçlarına Yönelik Diğer Çalışmalar

Horzum (2007) tarafından hazırlanan “Web Tabanlı Öğretim Teknolojileri: Web 2.0 Araçları” isimli çalışmada “Web Tabanlı Öğretim (WTÖ)”in özellikleri, öğrencilerin WTÖ ile birlikte sahip olabilecekleri iletişim ve etkileşim özgürlükleri incelenmiş ve Web 2.0 teknolojisi ve Web 2.0 araçları hakkında bilgi verilmiştir. “Weblog”, “wiki”, “podcast” gibi Web 2.0 araçlarının tanıtılıp daha sonra öğretimde kullanılmasıyla ilgili bir perspektif sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda Web Tabanlı Öğretim ve içinde yer alan Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrenci merkezli yaklaşımı destekleyici nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008), “Öğrenme 2.0 Yaygınlaşıyor: Web 2.0 Uygulamalarının Eğitimde Kullanımına İlişkin Araştırmalar ve Sonuçları” isimli çalışmalarında deneysel araştırmalarda Web 2.0 araçlarının kullanımı üzerine bir derleme yapmayı amaçlamışlardır. Böylece Web 2.0 araçlarının öğretim amacıyla kullanılmasının eğitime getirdiği değişim ve potansiyelleri ortaya koymaya çalışılmıştır. Çalışma ERIC isimli veri tabanı ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada ilk önce Web 2.0 araçlarından bazıları tanıtılmış daha sonra bulgulara geçilmiştir. Bulgulara göre en sık kullanılan Web 2.0 araçları “blog” ve “wiki” olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun dışında yayın sayılarının giderek arttığı ve yayınların çalışma grubunun çoğunlukla lisans düzeyindeki öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Web 2.0 alanında kuramsal çalışmaların deneysel çalışmalara oranla daha fazla olduğu gözlemlenmektedir.

Atal (2010), “İnformal Öğrenme Bağlamında Öğrencilerin Teknoloji Kullanım Durumları, Beklentileri ve Web 2.0 Uygulamaları Konusundaki Görüşleri” isimli çalışmada öğrencilerin “Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)” kullanım durumları, derslerinde teknoloji kullanımı ve beklentilerini ortaya koymanın yanında Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanılması hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde 169 öğrenci ile durum çalışması yürütülmüştür. Elde edilen verilerde öğrencilerin “MSN” ve “Facebook” sosyal ağları sıkça kullandığı ancak “wiki” ve “blog” gibi uygulamaları daha az kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna paralel olarak öğrencilerin derslerde “wiki” ve “podcast”ler yerine “Facebook” ve “MSN” gibi sosyal araçların kullanılmasını bekledikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin Web 2.0 kullanım amaçlarına göre sınıflandırılacakları tespit edilmiştir.

Horzum (2010), “Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdar olup olmadıklarının yanında öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım sıklıklarını ve kullanım amaçlarını bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. 183 öğretmenin katılımıyla gerçekleşen çalışmanın sonunda öğretmenlerin “Facebook”, “MSN” gibi Web 2.0 araçlarından haberdar oldukları ancak “Web Günlükleri” ve “Podcast”lerden haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin Facebook ve MSN gibi uygulamaları iletişim ve eğlence amacıyla sıkça kullandıkları tespit edilmiştir.

Elmas ve Geban (2012), “21. Yüzyıl Öğretmenleri için Web 2.0 Araçları” isimli çalışmada günümüz öğretmenleri için Web 2.0 araçlarını sınıflandırarak öğretim ortamında bu araçların kullanılmasının muhtemel faydalarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Web 2.0 araçları kullanım amaçlarına göre sınıflandırılmış, özellikleri ve etkileri belirlenerek öğretmenlere bir bakış açısı sunulmuştur. Ek olarak çalışmada sekiz farklı grup için internetten ulaşılabilecek ve öğretim ortamında kullanılacak program örnekleri verilmiştir. Çalışmanın sonucunda yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde Web 2.0 araçlarının nasıl katkı sağlayabileceği tartışılmıştır.

Altıntaş (2012), “İlköğretim Öğrencilerinin web 2.0 Kullanım Amaçları ve Eğilimlerinin Belirlenmesi” isimli çalışmada informal öğrenme yaklaşımı çerçevesinde ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin web 2.0 araçlarını kullanım amaçlarını ve eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada farklı ilköğretim okullarından altı, yedi ve sekizinci sınıfta öğrenimine devam eden 1049 öğrencinin katılımıyla öğrencilerin Web 2.0 araçlarından hangilerini ne kullandıkları ve Web 2.0 araçlarını kullanım amaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin en çok arama motoru, “Facebook” gibi Web 2.0 araçlarını kullandıkları; en az “wiki”, “Twitter”, “blog”, “podcast” gibi araçları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanım amaçları “arama”, “iletişim”, “üretim”, ve “eğlence” olarak dört farklı boyutta olduğu ortaya çıkmıştır.

Korucu ve Gündoğdu (2016), “Eğitim Teknolojilerinde web 2.0 Kullanımı 2007-2015 Dönemi Makalelerin İçerik Analizi” isimli çalışmada Türkiye’de 2007 ve 2015 yılları arasında eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımını konu edinen çalışmaları temel özellikleri, yöntemsel içerikleri ve genel eğilimleri bakımından

incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada 27 farklı dergide yayınlanan 38 çalışma incelenmiştir. Çalışmada 2007-2015 yılları arasında eğitimde Web 2.0 ile ilgili çalışma yapan araştırmacıların daha çok sosyal ağlar ile eğitim çalışmalarına ve Web 2.0 kullanımına yönelik görüşlere yönelik çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Bunun yanında en sık çalışılan grubun lisans öğrencileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Özer ve Özer (2017), “Sosyal Bilgiler ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Web 2.0 Kullanımına Yönelik Görüşleri” isimli çalışmada öğretmen adaylarının eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Fenomenolojik bir yaklaşımla tasarlanan araştırmaya Sosyal Bilgiler ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümünden 10 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada netice olarak öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarının temel özellikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ancak bu araçları nasıl kullanabilecekleri hakkındaki bilgilerinin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını eğitimde kullanmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Keleş (2019), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknopedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri ve Web 2.0 Teknolojileri Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerinin belirlenmesinin yanında Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada hem nitel hem nicel yöntemler bir arada kullanıldığından dolayı karma yöntemli bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmaya Sosyal Bilgiler dersine giren 91 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın bulgularında öğretmenlerin TPAB yeterliliklerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak öğretmenlerin Web 2.0 araçları konusunda kendilerinin orta düzeyde yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Bozna (2017), “Yabancı Dil Öğrenen Dijital Yerlilerin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Durum Çalışması” isimli çalışmada yabancı dil öğrenen öğrencilerin, dil öğrenme sürecinde Web 2.0 araçlarını ne düzeyde kullandıklarını “bağlantıcılık” ve “bilişsel çoklu ortam” öğrenme kuramları doğrultusunda incelemektir. Bu amaç doğrultusunda “durum çalışması” deseni kullanılarak tasarlanan çalışmaya 6 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın bulgularında;

yabancı dil öğrenen “dijital yerliler”in öğrenme sürecinde sıklıkla Web 2.0 araçlarını kullandıkları, Web 2.0 araçlarıyla içerik oluşturma ve bu içerikleri paylaşma konusunda istekli oldukları görülmektedir.

Çelik (2020a), “Dijital Çağda Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme: Bir Eylem Araştırması” isimli çalışmada öğretmen adaylarının “Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)” ve web 2.0 araçlarını Sosyal Bilgiler dersinde faydalı bir şekilde kullanabilmelerini amaçlamaktadır. Eylem araştırması modelinde tasarlanan çalışmaya 31 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Araştırmanın verileri “yarı yapılandırılmış formlar” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma süreci öncesinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarına “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” lisans dersi kapsamında gerekli bilgiler verilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarına çeşitli Web 2.0 araçları paylaştırılmış ve bu araçları Sosyal Bilgiler dersine entegre ederek sunum yapmaları istenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının birçoğunun Web 2.0 araçlarına yönelik bilgi ve beceriye sahip oldukları görülmüştür.

Çelik (2020b), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Teknolojilerini Alanlarına Entegre Etme Sürecine İlişkin Algıları” isimli çalışmasında “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersi kapsamında öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kendi alanlarına entegre etme sürecine yönelik düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak fenomenoloji çalışması yürütülmüştür. Çalışmaya Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünden 3. sınıfta öğrenim gören 31 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın sonunda 3 tane tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, “dönem başındaki algılar”, “süreçteki algılar” ve “dönem sonundaki algılar” olarak sıralanmıştır. Her temaya ait “ders sorumlusuyla ilgili” ve dijital teknolojilerle Sosyal Bilgilerde materyal geliştirme konusuyla ilgili” olmak üzere iki kategori mevcuttur. Çalışmada öğretmen adaylarının dönem başındaki algılarının olumsuz olduğu ancak süreç devam ederken kısmen olumluya döndüğü görülmüştür. Dönem sonundaki algılarının ise hem ders sorumlusuna yönelik olarak hem de Web 2.0 araçlarının Sosyal Bilgiler alanına entegre etme çalışmasına yönelik olarak olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Çelik (2021), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Uygulamalarıyla Biçimlendirici Değerlendirme Deneyimlerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında

Sosyal Bilgiler eğitiminde değerlendirme sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanan öğretmen adaylarının deneyimlerini betimlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda fenomenoloji araştırma deseni kullanılarak tasarlanan çalışmaya 4. sınıfta öğrenim gören 33 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın bulguları dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar “tercih sebebi”, “öğrenci katılımına katkısı açısından ön plana çıkanlar”, “kullanım pratikliği açısından ön plana çıkanlar” ve “kullanışsız bulunanlar” şeklinde sıralanmıştır. Öğrenciler tarafından Web 2.0 araçlarının tercih sebepleri arasında eğlenceli öğrenme ortamı oluşturması bulunmaktadır. Bunun yanında değerlendirme aracı olarak en çok katkı sağlayan Web 2.0 araçları “Kahoot!”, “Quizziz”, ve “Plickers” olarak sıralanmaktadır. Bunun tersine “Puzzlemaker” ve “CrossWordLabs” araçları ise kullanışsız bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucu olarak değerlendirme sürecinde Web 2.0 araçlarının yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim ortamlarında kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Yalçın (2020), “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı” isimli çalışmada Almanca öğrenirken faydalanılabilecek ve Almanca dil becerisine katkı sağlayabilecek Web 2.0 araçlarını tanıtmayı amaçlamıştır. Araştırmada Web 2.0 araçları incelenerek dil öğreniminde etkili bir biçimde kullanılabilecek araçlar tespit edilmiştir. Seçilen araçların dil öğrenimine nasıl katkılar sağlayabileceği açıklanmıştır. Sonuç olarak çalışmada yer alan Web 2.0 araçlarının gramer bilgisi, kelime öğrenimi gibi dil becerilerinin gelişimine olanak sağlayacak nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Tünkler (2021), “Web 2.0 Araçlarıyla Grafik Materyalleri Deneyimlemek: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri” isimli çalışmada Web 2.0 araçlarının Sosyal Bilgilerde kavram öğretiminde kullanılmasına yönelik olarak öğretmen adaylarının deneyimlerini ve bu deneyimlerine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Temel nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak ortaya koyulan çalışmaya 14 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri “yansıtıcı günlükler” ve “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları konusunda yetersizlik hissettikleri bulgusuna yer verilmiştir. Yapılan uygulamalar sonrasında kendilerini bu alanda daha yeterli görmeye başladıkları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının Web 2.0

araçlarıyla kavram öğretimine yönelik deneyimlerini değerli ve olumlu değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır. Çalışmada öneri olarak öğretmen yetiştirme sürecinde Web 2.0 araçlarının etkili bir biçimde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Karadağ ve Garip (2021), “Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Uygulaması Olarak LearningApps’ın Kullanımı” isimli çalışmalarında LearningApps Web 2.0 aracının pekiştirme çalışmalarında kullanılmasının öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Fenomenoloji deseninde tasarlanan çalışmaya 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 15 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin araç hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu, LearningApps Web 2.0 aracının Türkçe derslerini eğlenceli kıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duyku (2021), “Ortaokul Öğretmenlerinin Web 2.0 Teknolojilerini Kullanımının Teknoloji Kabul Modeli ile İncelenmesi” isimli çalışmada “Teknoloji Kabul Modeli (TKB)” bağlamında ortaokul öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım durumlarının temelinde bulunan faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan çalışmaya, ortaokullarda görev yapan 322 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım durumları üzerinde algılanan faydanın etkili olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak Teknoloji Kullanım Modeli’nin Web 2.0 araçlarını kullanım durumlarını açıklamada etkili olduğu belirlenmiştir.

2.8.2. Yurtdışındaki Çalışmalar

Bull, Hammond & Ferster (2008), “Developing Web 2.0 Tools for Support of Historical Inquiry in Social Studies” isimli çalışmada özellikle tarih eğitiminde kullanılmak üzere bir Web 2.0 aracı hazırlanması amaçlanmıştır. K-12 düzeyi öğrencilerin ve öğretmenlerin faydalanabileceği ders içi içeriklerin hazırlanabileceği “PrimaryAccess” adında bir Web sitesi kurulmuştur. Çalışmada diğer Web 2.0 araçlarının karakteristik özelliğinden bahsedilerek “PrimaryAccess” Web 2.0 aracı ve farklı yönleri hakkında bilgi verilmiştir. Oluşturulan bu yeni aracın eğitim ortamında nasıl kullanılabilceğinden bahsedilerek kullanımına yönelik detaylar da paylaşılmıştır.

Koçak-Usluel & Mazman (2009), “Adoption of web 2.0 Tools in Distance Education” isimli çalışmada “blog”, “wiki”, “podcast” ve “sosyal ağlar” gibi farklı

Web 2.0 araçlarının eğitimsel kullanımlarını ve uzaktan eğitim için önemi açısından açıklamada bulunmak amaçlanmıştır. Bununla birlikte Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitimde benimsenme sürecini, bu sürece etki eden farklı model ve teorileri incelemek ve tanımlama amaçlanmıştır. Çalışma sonunda Web 2.0'ın doğası ve yapısının çok yönlü ve sürekli olmasından kaynaklı olarak birden fazla teori veya modelden faydalanmanın daha doğru olacağı belirtilmiştir.

Luckin, Clark, Graber, Logan Mee & Oliver (2009), “Do Web 2.0 Tools Really Open the Door to Learning? Practices, Perceptions and Profiles of 11-16-year-old Students” isimli çalışmada 11-16 yaşları arasındaki çocukların Web 2.0 araçlarıyla ile öğrenme etkinliklerine yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. İngiltere'deki 27 ortaokulda gerçekleştirilen çalışmanın verileri anket ve odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin birçoğunun Web 2.0 teknolojilerine aşina oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında çalışmada öğrencilerin 4 grup altında toplanabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Ek olarak çocukların çok az bir kısmının kendi içeriğini üretmek ve ürettiği içeriği yayınlamak gibi daha karmaşık işlemlerle ilgilendiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar, üst düzey düşünme becerileri ve öz-denetim gibi yetilerin geliştirilmesi ve desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Çavuş & Kanbul (2010), “ Designation of Web 2.0 Tools Expected by the Students on Technology-based Learning Enviroment” isimli çalışmada öğrencilerin teknoloji temelli bir öğrenme ortamında Web 2.0 araçlarıyla ilgili beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 23 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anket sorularına Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden 60 öğrenci katılmıştır. Elde edilen veriler istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin teknoloji tabanlı öğrenme ortamında beklentilerini en çok karşılayan Web 2.0 aracının öğrenme yönetim sistemleri (learning management systems) olduğunu göstermektedir.

Holcomb & Beal (2010), “Capitalizing on Web 2.0 in the Social Studies Context” isimli çalışmada Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde kullanılacak bazı Web 2.0 araçlarının tanıtımını yapmış, bu araçların Sosyal Bilgiler öğretiminde nasıl kullanılabilceği sorgulanmıştır. Çalışmada ortaokul öğrencilerine “Küresel Bağlantılar” konusunu öğretmeye yönelik ne gibi materyaller tasarlanabileceği

üzerinde durulmuştur. Çalışmada Web 2.0 araçlarının Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde kullanılmasına yönelik bir perspektif sunulmuştur.

Richards (2010), “Digital Citizenship and Web 2.0 Tools” isimli çalışmasında dijital çağda doğanların vatandaşlık bilinçlerinin gelişimi açısından Web 2.0 araçlarının kullanılmasının önemini kavramsal bir yaklaşımla açıklamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda bazı web 2.0 araçlarının açıklama ve tanımlamalarının yanında Web 2.0 araçlarının demokrasi ve toplumsal adaleti teşvik etmede önemli bir rol oynadığıyla ilgili bazı çalışmalar incelenmiştir. Son olarak eğitimciler Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılması ile ilgili çeşitli öğretim önerilerine yer verilmiştir.

dos-Santos (2011), “Utilização das Ferramentas da Web 2.0 em Contexto Educativo nas Escolas do 2º E 3º Ciclos” isimli çalışmada 2. ve 3. kademe öğretmenlerinin eğitim uygulamalarında Web 2.0 araçlarına ne sıklıkla ve neden yer verdiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 7 öğretmen ile nitel araştırma yöntemleri kullanılarak bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Sonuçlarda Web 2.0 araçlarının öğretmenler tarafından kullanımı “bilgi”, “önem”, “uygunluk” ve “sosyal etki” gibi temalar altında toplanmıştır.

Colon (2011), “Using Web 2.0 Tools in a Foreign Language Classroom: Motivating Students Through Virtual Social Interaction to Improve Reading and Writing Skills” isimli çalışmada yabancı dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin motivasyon, okuduğunu ve yazdığını anlama becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma karma yöntemler kullanılarak ortaya çıkarılmıştır. Deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular; kullanılan Web 2.0 aracının öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu ve yazdığını anlama becerisi üzerinde istatistiksel bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Ek olarak yabancı dilde okuduğunu ve yazdığını anlama becerisi grup içi cinsiyete göre de farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde yabancı dil öğrenme motivasyonları üzerinde gruplar arası anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak sınıf gözlemleri ve görüşmeler sonucunda yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon üzerinde cinsiyetler arası anlamlı düzeyde fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre erkeklerin Web 2.0 araçlarıyla yabancı dil öğrenmeye karşı daha ilgili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yuen, Yaoyuneyong & Yuen (2011), “Perceptions, Interest and use: Teachers and Web 2.0 Tools in Education” isimli çalışmada öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım durumlarını incelenmiş, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının pedagojik faydalarına ilişkin farkındalıkları ve algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi öğretimi desteklemek için Web 2.0 araçlarını benimseme istekleri araştırılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin sosyal ağlar ve sosyal video platformlarını sıkça kullandıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme ortamında Web 2.0 araçlarının pedagojik faydalarına ve önemine ilişkin olumlu algıları olduğu; Web 2.0 araçlarının eğitimi desteklemek amacıyla sınıf ortamına entegre etmek için daha fazla beceri ve anlayış kazanmaya ilgi duydukları araştırmanın diğer sonuçlarıdır.

Agır (2014), “What Are the Usage Conditions of Web 2.0 Tools Faculty of Education Students?” isimli çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin Web 2.0 araçlarını kullanım durumlarını çeşitli değişkenler bakımından incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma eğitim fakültesi öğrencilerinin Web 2.0 araçlarını kullanım durumlarını ortaya koymak amacıyla tarama deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri 18 maddeden oluşan anket kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmaya 2008-2009 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültesi birinci sınıfta öğrenim gören 359 öğrenci katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgularda eğitim fakültesi öğrencilerinin Web 2.0 araçlarını kullanım durumlarının cinsiyete, bölüme, mezun olunan liseye, internet ve bilgisayar kullanım sürelerine göre değişiklik gösterdiği saptanmıştır.

Turner (2014), “Learner Generated Content Using Web 2.0 Technologies” isimli çalışmada fen derslerinde Web araçlarının kullanılıp kullanılmayacağını saptamayı amaçlamaktadır. Çalışma bu amaç doğrultusunda nicel desenler kullanılarak tasarlanmıştır. Bu çalışma belirli Web araçlarının fen öğretimi ve öğreniminde özellikle öğrencilerin kendi oluşturdukları içeriklerin kullanılmasına odaklanmaktadır. Ücretsiz Web sitesi oluşturma araçları, wikiler, etherpad ve mantar panolar gibi çeşitli Web 2.0 araçlarına yer verilmiştir. Çalışmanın sonunda çalışmaya katılan öğrencilerin; öğrenme, etkin katılım gösterme ve fen derslerinden keyif alma düzeyleri üzerinde Web 2.0 araçlarının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Exarchou, Klonari ve Lambrions (2015)’in hazırladığı çalışmada, coğrafya ve çevre eğitimi bağlamında, sosyo- kültürel yapıcı öğrenme bakış açısıyla, gençlerin Web 2.0 araçlarını kullanarak araştırma ve işbirlikçi eylemlere katılım sağlamaları ile

ilgili yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin organize olma, entegrasyon ve çevresel yaklaşım içerisinde lazım olan becerileri edindikleri, etkileşimlerinin öğrenme alışverişlerinde olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır.

Palaigeorgiou ve Grammatikopoulou (2016), sınıf gibi geleneksel öğrenme ortamlarında Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan eğitim etkinliklerinin kullanımının avantajlarını ve zorluklarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, katılımcıların görüşleri doğrultusunda Web 2.0 araçlarının, öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze aldığı, öğrencilerin dijital içerikler kullanılarak nasıl işbirliği yapılacağını ve oluşturulacağını öğrenmelerine katkı sağladığı, öğrenciler ile öğretmenler arasındaki güven ve iletişimi artırdığı gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Sadaf, Newby ve Ertmer (2016) tarafından ortaya koyulan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretim sürecinde, Web 2.0 araçlarını kullanma ve öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Öğretmen adayları Web 2.0 araçlarını yararlılığı olduğu, öz yeterlilik ve öğrenci beklentilerini karşılaması gibi nedenlerle öğretim sürecinde kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmen adayları, bu araçları kullanmak istemelerine rağmen teknoloji kaynaklarına erişimde ve araçlarının kullanımı konusunda destek verecek bir yol göstericinin olmaması gibi nedenlerle Web 2.0 araçların kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Abou Afach, Kiwan ve Semaan (2018) tarafından ortaya koyulan çalışmada, otizm spektrum bozukluğu ve öğrenme güçlükleri olan özel gereksinimi bulunan öğrencilere yönelik olarak hazırlanan Edpuzzle Web 2.0 aracı ile “zorbalık bilincinin” bu öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak çalışmada, öğrencilerin, zorbalığın anlamının farkına vardıkları ve motive oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar tarafından, Edpuzzle Web 2.0 aracının öğrencilere olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir.

Aşıksoy (2018), çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirmek amacıyla Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik tutumlarını belirlemeyi ve öğrencilerin kullandığı Web 2.0 araçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının İngilizce öğrenmede kullanılan Web 2.0

araçlarından haberdar oldukları ve bu araçların kullanımı ile ilgili tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jena, Bhattacharjee, Gupta, Das ve Debnath (2018) tarafından ortaya koyulan araştırmada, Web 2.0 araçlarının ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin geleneksel öğrenme yaklaşımı üzerindeki bireysel ve işbirlikçi öğrenme performansı ve öz-düzenleme üzerindeki etkilerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Yarı deneysel desende tasarlanan araştırmanın çalışma grubu, bireysel Web 2.0 grubu (n=40), işbirlikçi Web 2.0 grubu (n=30) ve Web 2.0 dışı grup (n=40), olmak üzere toplamda 110 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, Web 2.0 teknolojisinin bireysel ve işbirlikçi öğrenme ortamlarında ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin geleneksel öğrenme yaklaşımına göre öğrenme performansı üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, işbirlikçi Web 2.0 araçlarının kullanılmasının, geleneksel ve bireysel Web 2.0 araçlarının kullanılmasına göre öğrenme performansı üzerinde gerçekleştirilen analizler sonucunda işbirlikçi Web 2.0 araçları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Teo, Sang, Mei ve Hoi (2019), çalışmasında, öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik yaşantılarında Web 2.0 araçlarını kullanımlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çin’de yer alan iki üniversiteden 464 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen anket sonucunda, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını öğretim sürecinde kullanma niyetlerinin olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeni olarak bu araçların yararlı olması, keyifli olması ve öğretimi kolaylaştırıcı etkileri ön plana çıkmıştır.

2.8.3. Alanyazın Özeti

Eğitimde Web 2.0 araçlarını konu edinen çalışmalar incelendiğinde her geçen gün bu alandaki çalışmaların sayısının arttığı görülmektedir. Ülkemizde ve yurtdışında birçok çalışmada Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamına sunabileceği etkiler merak konusu olmuştur. Alanyazın incelendiğinde Web 2.0 kavramının ilk ortaya çıktığı yıllarda Web 2.0 araçlarının eğitime sunabileceği katkılar üzerine çalışma yapan birçok araştırmacıyla karşılaşmaktadır. Bu araştırmacılar Web 2.0 araçlarını tanıtarak, bu araçların eğitim öğretim sürecine ne gibi katkılar sunabilecekleri üzerine odaklanmışlardır. Bunun yanında Web 2.0 araçlarının

yaygınlaştığı ilk yıllarda da sosyal ağlar, wikiler, bloglar gibi Web 2.0 araçları kullanılarak öğretim yapmayı amaçlayan çalışmalar da yok değildir.

2019 yılından öncesine bakıldığında çalışmaların birçoğunun lisans öğrencileri olan öğretmen adayları ve hâlihazırda görev yapan öğretmenler gibi yetişkinlere yönelik çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmaların birçoğu öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları hakkındaki görüşleri, Web 2.0 araçlarını kullanma durumları, bu araçlara yönelik algıları ya da Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda öz-yeterlik düzeyleri gibi konulara odaklanmaktadır. Bunun yanında yine benzer konu başlıklarında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencileri ya da öğretim görevlilerini hedefleyen çalışmalar da bulunmaktadır.

Son birkaç yıla kadar Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan çalışmaların öğretim odaklı deneysel çalışmalar yerine çoğunlukla Web 2.0 ile ilgili düzey belirleme, incelemede bulunma, saptama yapma ya da görüş belirleme gibi başlıklarda toplandığı görülmektedir. Ancak son yıllarda öğretim odaklı deneysel çalışmaların sayısında oldukça belirgin bir artışın olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmaların birçok farklı bilim dalında farklı derslere yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı ilköğretim düzeyindeyken bir kısmı da ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyindedir. Öğretim odaklı birçok deneysel çalışmada farklı Web 2.0 araçlarıyla öğretim gerçekleştirilmiştir. Öğretim süreci sonunda çalışmada kullanılan Web 2.0 araçlarının başarı, tutum, motivasyon ya da beceri gibi birçok farklı değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Sosyal Bilgiler Eğitimi bilim dalındaki çalışmalar incelendiğinde alandaki çalışmaların da son yıllarda giderek artış gösterdiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler alanında yapılan öğretim odaklı deneysel çalışmaların sayısındaki azlık dikkat çekicidir. Az sayıdaki öğretim odaklı deneysel çalışmaların yanında görüş belirleme, saptamada bulunma gibi çeşitli amaçlara odaklanan birçok farklı çalışmayla da karşılaşmaktadır. Bu çalışmaların tümü incelendiğinde; İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi, 5. sınıf düzeyindeki “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı kazanımlarını, Web 2.0 araçları ile hazırlanmış özgün ders materyalleri ve etkinliklerle işleyen; öğretim öncesinde ve sonrasında öğrencilerin akademik başarı, ders tutumu ve dijital vatandaşlık düzeylerini ölçmeye yönelik araçlar kullanarak bir çıkarımda bulunma amacını birebir karşılayan başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; tezin hazırlanmasında faydalanılan araştırma yöntemleri, verilerin elde edilmesi için kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemler gibi başlıklar detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

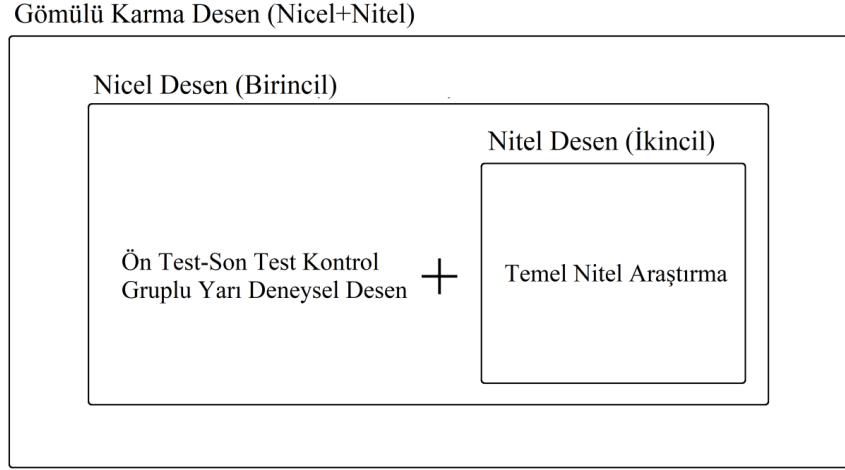
Bu tez, karma (mixed) yöntemler içerisinde yer alan gömülü karma desen kullanılarak ortaya koyulmuştur. Creswell ve Plano-Clark'ın (2007) karma desenleri temel olarak dört grupta incelediği görülmektedir. Bunlar çeşitleme karma desen, gömülü karma desen, açıklayıcı karma desen ve keşfedici karma desen olarak karşımıza çıkmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla ortaya çıkar. Gömülü karma yöntemde ise çalışmanın nitel ya da nicel bölümü daha ağırlıklıdır ve araştırma soruları ağırlıklı olan yönetime göre oluşturulur (Creswell ve Plano-Clark, 2007; Creswell, 2009). İkincil yöntem ise birincil yöntemi desteklemek amacıyla çalışmada yer almaktadır ancak verileri tek başına anlam ifade etmez (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Çalışmanın ağırlıklı kısmı olan nicel bölümünü; nicel araştırma desenleri arasında sınıflandırılan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen oluştururken, ikincil kısım olan nitel bölümde ise temel nitel araştırma yürütülmüştür.

Nicel desenlerden yarı deneysel desen bu araştırmanın ağırlıklı boyutunu oluşturmaktadır. Nicel araştırma desenlerinden deneysel desen, kaynaklarda güçlü/gerçek deneysel, yarı deneysel ya da zayıf deneysel desenler şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020: 206; Tuncer, 2020: 212). Güçlü deneysel ya da gerçek deneysel olarak ifade edilen deneysel desende, denek havuzundan seçkisiz (yansız) olarak çekilen deneklerle oluşturulmuş gruplar önem arz etmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020: 212; Tuncer, 2020: 216). Bununla birlikte uygulama okullarında denek havuzu oluşturma imkanı pek kısıtlıdır. Ancak uygulama okullarında belirli kriterler gözetilmeden rastgele olarak yani bir diğer ifadeyle seviye sınıfları oluşturulmadan belirlenen şubelerin yansız (seçkisiz) olduğunun varsayılabilmesi belirtilmektedir (Tuncer, 2020: 216). Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan ders materyalleri ve etkinliklerin, öğrencilerin tutum, dijital vatandaşlık düzeyi ve akademik başarılarına olan etkisinin ortaya çıkarılabilmesi

için; birbiriyle aynı ya da yakın düzeydeki en az iki farklı gruba, farklı yöntemlerle (deney grubuna Web 2.0 araçlarıyla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle) öğretim uygulaması yapılması ve öğretim öncesi ve sonrasında test puanlarının ölçülmesi gerekmektedir. Çalışmada uygulama okulundaki var olan şubelerin (seviye grupları olmayan, rastgele) deney ve kontrol grupları olarak belirlenmesi nedeniyle çalışmanın nicel deseni “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” olarak belirlenmiştir. Bu tezin ana problemi, Web 2.0 araçlarının etkililik durumunu ortaya koymak olduğu için bir gruba Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulmuş ders materyalleri ve etkinlikler uygulanırken diğer gruba alışlagelen geleneksel öğretim yöntemleri ve programda yer alan etkinlikler kullanılarak aynı konular öğretilmeye çalışılmıştır. Bu hedef doğrultusunda uygulama okulundaki iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Uygulamalar öncesi ve sonrasında birer kez ölçüm yapılması yoluyla nicel verilerin elde edilmesine dayanan bu desene ek olarak, nicel verilerin daha derinlemesine yorumlanabilmesi adına nitel verilerin de toplanması gerektiğine karar verilmiştir.

Çalışmanın nitel boyutu için deney grubu içerisinde yer alan alt bir öğrenci grubuyla, deneysel uygulamaya yönelik bir takım sorular aracılığıyla birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel kısmında Merriam ve Tisdell (2015: 22) tarafından temel nitel araştırma olarak ifade edilen araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmada genel amaç insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamaktır. Diğer tüm nitel araştırma desenlerinde de benzer bir anlayış var olsa da, diğer nitel desenler ek olarak başka boyutları da ortaya koymaktadır. Örneğin fenomenolojik yaklaşım, fenomeninin özü ve altında yatan yapı hakkında bir anlam ararken, etnografik desende, bireylerin yalnızca başkalarıyla değil bununla birlikte içinde buldukları toplumun kültürüyle de etkileşimi anlaşılmasına çalışılmakta ya da kuram oluşturma çalışmalarında olduğu gibi sadece anlamak değil, aynı zamanda bir teori oluşturmak hedeflenmektedir. Temel nitel araştırmada önemli olan insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerini ortaya koymaktır (Merriam ve Tisdell, 2015: 23-25). Bu çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanılması dolayısıyla bu tezin karma desene sahip olduğu söylenebilir. Nicel bölümün çalışmanın ağırlıklı kısmını oluşturması ve nitel bölümün yalnızca nicel verileri desteklemek ya da derinlemesine ifade edilmesine yardımcı olmak amacıyla kullanılması nedeniyle bu

tezde gömülü karma desen kullanılmıştır. Gömülü karma desende, birincil deseni desteklemek amacıyla nicel ya da nitel desenler birbiri içerisinde ikincil desen olarak kullanılabilir (Gültekin, Gürdoğan-Bayır ve Yaşar, 2020: 333). Gömülü karma desenin, bu çalışmadaki kullanımına yönelik şematik gösterimi Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Gömülü karma araştırma deseninin şematik gösterimi

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere; gömülü karma desende nicel ya da nitel desenlerden biri, diğerine göre daha fazla yer kaplamaktadır. Bu çalışmada nicel desen, nitel desenden daha ağırlıklı olarak kullanılmakla birlikte, nitel desen nicel desenin içerisinde yardımcı bir rolde yer almaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki bağımsız grup yer almaktadır. Deney ve kontrol grupları; Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde yer alan özel bir eğitim kurumunda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemde 5. sınıf düzeyinde öğrenimine devam eden 21’i deney ve 20’si kontrol olmak üzere toplam 41 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi araştırma desenine uygun şekilde; seçilme şansı eşit olan 6 şube arasından yapılmıştır. 6 şube içerisinde yansız olarak seçilen iki şube, deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu şekliyle çalışma grubunun belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı ifade edilebilir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, havuzdaki her birimin seçilme şansı eşittir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020: 88). Gliner, Morgan ve Leech (2015: 60-62), yarı deneysel desenlerde örneklem seçiminin yansız olmadığını ancak gruplara atama yapılırken, örneğin

bireylerin kendi grubunu seçmesi gibi bir yanlılık yoksa ya da gruplar belirlenirken belirli bir kriter gözetilmediyse grupların nispeten birbirine denk sayılabileceğini belirtmektedir.

Grupların belirlenmesinin ardından her iki şubeye de ön testler (dijital vatandaşlık ölçeği, akademik başarı testi ve tutum ölçeği) uygulanmış olup birbirine yakın puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Grupların belirlenmesi ile birlikte uygulama öğretmeni ve uygulama okulundaki diğer Sosyal Bilgiler branş öğretmenlerinin de görüşleri alınmıştır. Buna ek olarak okulun belirli aralıklarla uygulamış olduğu deneme sınavı sonuçları incelenmiştir.

5-C sınıfı deney, 5-D sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlendikten sonra uygulama öğretmeni ve branş öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonrasında deney ve kontrol gruplarının başarı durumunun ortanın üstü olduğuna karar verilmiştir. Bu durumu kanıtlar nitelikte belirli aralıklarla yapılan okul deneme sınavlarındaki sonuçlar da grupların başarı durumunun iyi düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca uygulama öğretmeni ve branş öğretmenlerinin görüşü doğrultusunda iki sınıfın başarı ortalamasının birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. Ek olarak her iki grubun ön test puanlarının sınıftaki bağımsız gruplar t-testi sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Gruplar belirlendikten sonra genel bir yoklamayla velilerin ve öğrencilerin gönüllülük ve isteklilik durumu gibi faktörler de incelenmiş ve olumlu karşılandığı görülmüştür. Çalışma grubuna ait betimsel istatistikler Tablo 3.1’de verilmiştir:

Tablo 3.1. Çalışma grubuna yönelik betimsel istatistikler

Gruplar	Cinsiyet	N	%
Deney	Kız	9	42,9
	Erkek	12	57,1
	Toplam	21	100
Kontrol	Kız	12	60,0
	Erkek	8	40,0
	Toplam	20	100

Tablo 3.1’de deney ve kontrol gruplarının mevcudu görülmektedir. Buna göre deney grubunda 9 kız (%42,9), 12 erkek (%57,1) toplam 21 öğrenci varken; kontrol grubunda 12 kız (%60,0), 8 erkek (%40,0) toplam 20 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesiyle okul rehberlik servisi ve branş öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde deney ve kontrol grupları içerisinde; sürekli devamsız ya da özel eğitime gereksinim duyan öğrenci bulunmadığı öğrenilmiştir. Bununla birlikte ilerleyen süreçte, ölçek ve testlere katılım göstermediği gerekçesiyle her iki gruptan ikişer öğrenci olmak üzere toplam 4 öğrenci çalışmaya dahil edilmemiş ve sonuç olarak toplamda 41 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Bunlar dışında, öğrencilerin demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Gruplar	Anne Eğitim Durumu		Baba Eğitim Durumu		Ortalama Gelir (TL)	f		%	
	f	%	f	%		f	%		
Deney	İlkokul	1	4,8	Lise	2	9,5	3001-4500	4	19,0
	Ortaokul	2	9,5	Üniversite	9	42,9	4501-6000	2	9,5
	Lise	5	23,8	Lisansüstü	10	47,6	6001-7500	3	14,3
	Üniversite	4	19,0	-	-	-	7501+	12	57,1
	Lisansüstü	9	42,9	-	-	-	-	-	-
	Toplam	21	100	Toplam	21	100		21	100
Kontrol	Ortaokul	1	5,0	İlkokul	1	5,0	3001-4500	3	15,0
	Lise	4	20,0	Lise	3	15,0	4501-6000	2	10,0
	Üniversite	7	35,0	Üniversite	8	40,0	6001-7500	3	15,0
	Lisansüstü	8	40,0	Lisansüstü	8	40,0	7501+	12	60,0
	Toplam	20	100	Toplam	20	100		20	100

Tablo 3.2’de deney ve kontrol grubunun demografik özellikleri incelenmektedir. Tabloda, deney ve kontrol grubuna mensup öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları incelendiğinde okuma-yazma bilmeyen ebeveyn olmadığı tespit edilmiştir. Her iki grupta da anne ve babaların eğitim durumunun çoğunlukla lise ve üzeri düzeyde olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının sosyo-ekonomik durumu ise yüksek gelirli olarak ifade edilebilir. Her iki grupta da ailelerin ortalama geliri çoğunlukla 7501 TL ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın katılımcılarının özel bir ortaokuldan seçilmesinin nedeni; Covid-19 pandemisi sürecinde devlet okullarının tam kapalı bir biçimde eğitim-öğretim dönemine devam etme kararlarına karşın uygulama okulu da dahil olmak

üzere bazı özel eğitim kurumlarının karma (uzaktan eğitim + yüz yüze eğitim) eğitime devam ediyor olmasıdır.

3.3. Etkinlik Geliştirme, Planlama ve Uygulama Süreci

Bu başlıkta; tez önerisinin enstitü kararıyla kabul edilmesinin ardından, etkinliklerin tasarlanması, uygulama için gerekli izinlerin alınması, uygulama okulunun belirlenmesi, ön testlerin uygulanması, derslerin işlenmesi, son testlerin uygulanması ve deney grubuyla görüşme yapılması şeklinde işleyen süreç detaylı bir biçimde anlatılmıştır.

Etkinlik geliştirme sürecinde ilk olarak literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Problem durumu ve araştırma soruları doğrultusunda gerçekleştirilen alan yazın taraması sonrasında, kullanılacak Web 2.0 araçları belirlenmiş ve etkinliklerin tasarım süreci gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak Web 2.0 araçlarını tanıtan ve sınıflandıran çalışmalar incelenmiş (Aslan, 2007; Elmas ve Geban, 2012), daha sonra alanda, Web 2.0 araçları kullanılarak etkinliklerin tasarlandığı lisansüstü tez çalışmaları incelenmiştir (Akbaba, 2019; Batıbay, 2019; Gürleroğlu, 2019; Almalı, 2020; Uysal, 2020).

. Bunlara ek olarak Göksun, Filiz ve Kurt (2018) tarafından tasarlanan “Eğitim Çantası” isimli Web sitesi incelenmiştir (<https://egitimcantasi.com/>). Sosyal Bilgiler öğretim programı da dikkatlice incelenerek derslerin planlanması ve etkinliklerin tasarlanması süreci tamamlanmıştır.

Daha sonra kullanılması muhtemel Web 2.0 araçları listelenmiş ve denemeler yapılmıştır. 5. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı kazanımlarının en iyi işlenebileceği Web 2.0 araçları kullanım amaçlarına göre bir tabloda sınıflandırıldıktan sonra araçlar tek tek denenmiş; kullanım kolaylığı, sunduğu avantajlar ve kazanımlara uygunluğu gibi kriterler göz önünde bulundurularak araç tercihi yapılmıştır.

İlerleyen süreçte, kazanımlara uygun etkinlik ve materyaller Web 2.0 araçları yardımıyla tasarlanmıştır. Son olarak ise uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilerek materyaller uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Çalışmada kullanılan Web 2.0 araçları şu şekildedir:

1. Animaker

Animaker Web 2.0 aracı, animasyon oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Bunun için Animaker uygulamasında ücretsiz üyelik oluşturulmuştur. Sosyal Bilgiler 5. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yer alan 4. kazanım ve 5. kazanımın işlenmesi sürecinde kullanılmıştır. “Emre Hocayla Bilimsel Sohbet: Bölüm 1” ve “Emre Hocayla Bilimsel Sohbet: Bölüm 2” adında iki adet animasyon tasarlanarak kazanımlar işlenmiştir. Animasyonun dersteki konumunun, öğrenciyi yalnızca izleyici durumuna düşürmemesi için animasyon gösterimi öncesinde öğrenciler uyarılmış ve animasyondaki karakterin (bilim insanı) genel özelliklerini keşfetmeleri gerektiği bildirilmiştir. Her iki animasyon gösterimi için de gerekli yönergeler öğrencilere bildirilmiş ve öğrencilerin dersin içeriklerini keşfetmesi sağlanmıştır. Animaker aracının alternatifi olabilecek Powtoon uygulaması, ücretli içeriklere ağırlık vermesi ve buna bağlı olarak kullanıcıyı kısıtlaması sebebiyle tercih edilmemiştir.

Etkinliklere aşağıdaki linklerden ulaşılabilir:

<https://app.animaker.com/animo/0pWpropGp4K3VQie/>

<https://app.animaker.com/animo/P0wh3zNwVwpAJrR5/>

2. Google Forms

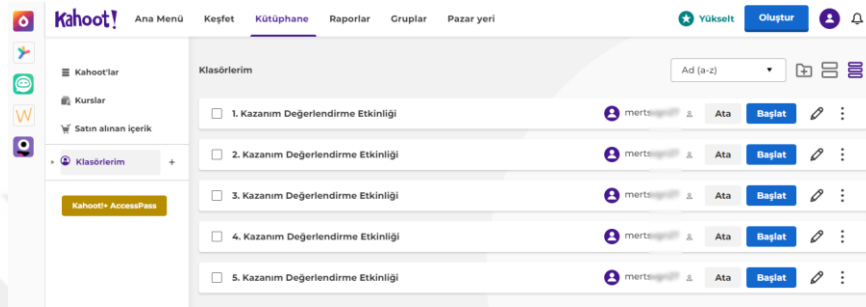
Tez sürecinin Covid-19 salgını dönemine denk gelmesi sebebiyle bu tezin ön test verileri Google Forms Web 2.0 aracı kullanılarak elde edilmiştir. Google Forms'a ücretsiz üye olarak gerekli anket/ölçek ve başarı testlerini kullanıcılara ulaştırmak mümkündür. Daha önceden hazırlanmış olan ölçek ve testler Google Forms platformuna aktarılmıştır. Ardından katılımcılarla paylaşılarak ön test verilerinin alınması sağlanmıştır. Deney ve kontrol grupları ön test verilerini girerken, ders sırasında öğretmen gözetiminde işaretlemelerini gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin kameraları açık bir şekilde, yüz yüze sınıf ortamındaki ciddiyetle testlere cevap vermeleri sağlanmıştır.

3. Kahoot!

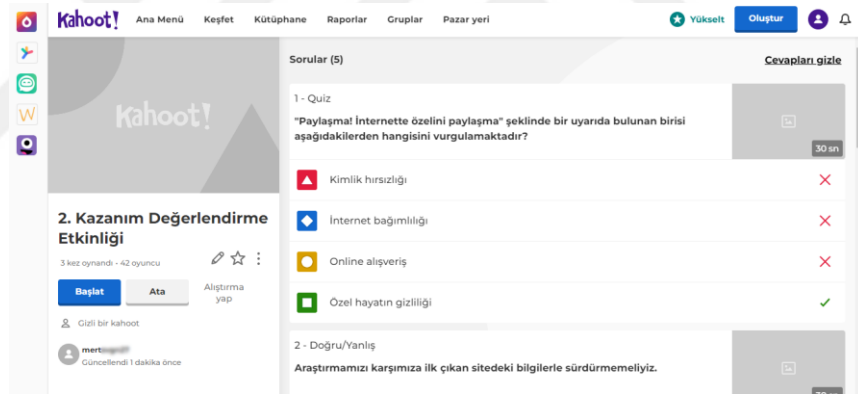
Kahoot! Web 2.0 aracı, çalışmaya katılan öğrencilerin daha önceden aşına oldukları değerlendirme araçlarından biridir. Her kazanım için özel olarak tasarlanan değerlendirme etkinlikleri, çoktan seçmeli olarak ve yarışma formatında

uygulanmıştır. Kahoot! üzerinde ücretsiz bir hesap oluşturarak değerlendirme etkinlikleri tasarlanmıştır. Yüz yüze olan derslerde öğrencilerden mobil cihazlarını yanlarında getirmeleri istenmiş, çevrimiçi derslerde ise herkes kendi cihazıyla etkinliklere katılım göstermiştir.

Kahoot uygulaması her oyun için yeni bir pin oluşturduğu için güncel oyun pinini buradan paylaşmak mümkün olmamaktadır. Ancak etkinliklere yönelik ekran görüntüleri paylaşılmıştır:



Şekil 3.2. Kahoot uygulamasında oluşturulan etkinliklerin ekran görüntüsü



Şekil 3.3. Kahoot uygulamasında oluşturulan bir soruya yönelik ekran görüntüsü

4. Mentimeter

Mentimeter, değerlendirme sürecinde olduğu gibi dersin başında veya ortasında beyin fırtınası olarak ya da diğer bilgi toplama yöntemlerinin etkileşimli bir şekilde kullanılabilmesi için bir araçtır. Bu çalışmada Mentimeter; dersin orta bölümünde, beyin fırtınası yapmak amacıyla kullanılmıştır. Bu sayede bir diğer etkinlik (örneğin animasyondaki karakterin genel özellikleri) hakkındaki fikirleri hızlı ve eğlenceli bir şekilde toplamak mümkün olmuştur. Aracın dikkat çekiciliğinin yanında, öğrencilerin araçla etkileşim kurabilmesi, öğrencileri derste aktif bir

konuma taşımaktadır. Bu araç 5. kazanım hariç diğer tüm kazanımların öğretiminde kullanılmıştır.

Etkinliklere ait linkler verilmiştir:

<https://www.menti.com/7e7ov32ezq>

<https://www.menti.com/8miy9wz8if>

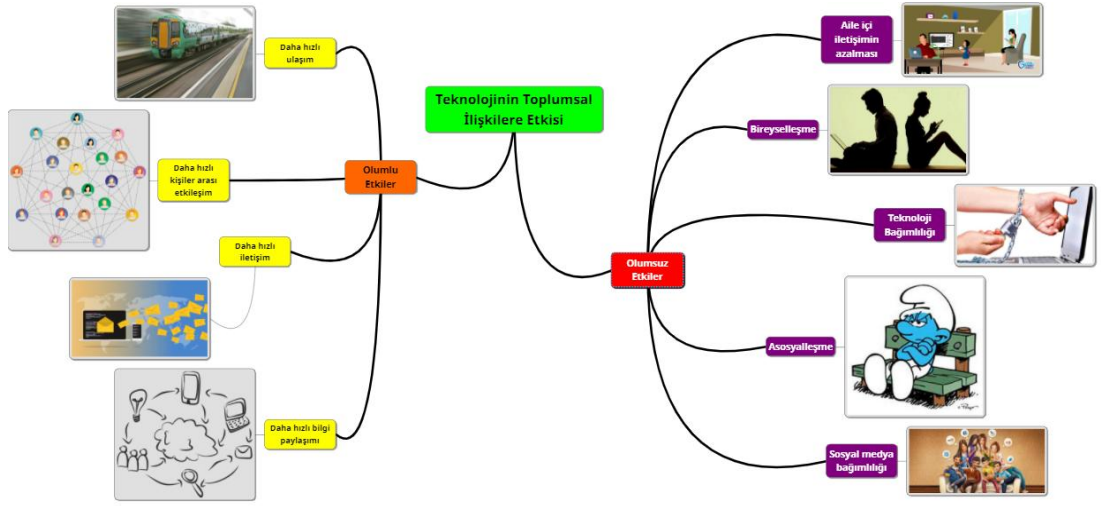
<https://www.menti.com/x4xnnr5hw3>

<https://www.menti.com/iwhwynfqqw>

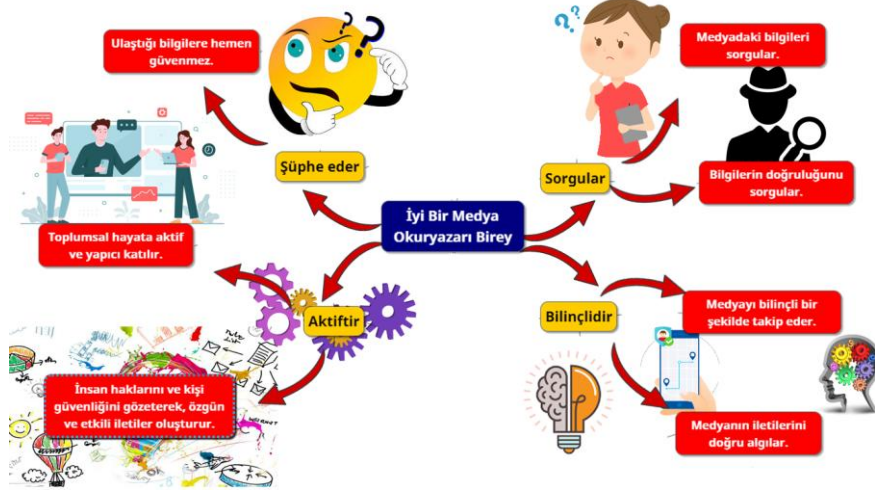
5. Mindmup

Mindmup Web 2.0 aracı, öğrencilerin konuyu bütüncül olarak görebilecekleri zihin haritaları oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Gmail hesabı ile uygulamaya giriş yapılarak zihin haritalarının tasarımı gerçekleştirilmiştir. Mindmup üzerinde konunun özeti görsellerle desteklenerek sunulmuştur. Böylece öğrencilerin, konuyu zihinlerinde bir bütün olarak görmeleri hedeflenmiştir. Bu materyal, 1. kazanım ve 2. kazanım işlendikten sonra dersin değerlendirme aşamasından hemen önce öğrencilerle birlikte incelenmiştir.

Derslerde kullanılan zihin haritaları aşağıda verilmiştir:



Şekil 3.4. Mindmup uygulamasında oluşturulan zihin haritası



Şekil 3.5. Mindmup uygulamasında oluşturulan diğer zihin haritası

6. Prezi

Prezi Web 2.0 aracına ücretsiz üye olunarak görsellerden oluşan bir sunum hazırlanmıştır. Bu araç, 1. ve 2. kazanımının öğretimi sırasında kullanılmıştır. Dersin ilk kısımlarında öğrencilerle konuya ısınmak ve birlikte konu hakkında fikir yürütmek amaçlanmıştır. Sunumda kullanılan görseller telifsizdir. Sunum; Prezi'deki hazır sunum taslaklarından biri üzerinde düzenleme yapılarak ve görsellerle desteklenerek hazırlanmıştır. Öğrenciler sunumda yer alan görseller hakkındaki fikirlerini belirtmişlerdir. Böylece konuya hazırlanmaları ve konuya ısınmaları hedeflenmiştir.

Etkinliklere aşağıdaki linklerden ulaşmak mümkündür:

<https://prezi.com/view/L4nLkxj8HPtuKCnZ4XPn/>

<https://prezi.com/view/5ySngetTx41uv1MshkYs/>

7. StoryboardThat

StoryboardThat Web 2.0 aracına ücretsiz üye olduktan sonra, üye olan herkese sunulan 14 günlük ücretsiz premium içeriğe erişim hakkı aktif duruma getirilmiştir. Böylece ücretli içerikler 14 gün boyunca erişilebilir kılınmıştır. Karikatür ya da çizgi roman oluşturmak için StoryboardThat Web aracının alternatifi olan Pixton Web aracının tercih edilmeme sebebi de tam olarak bu 14 gün boyunca premium içeriğe ücretsiz erişim imkânının tanınmasıdır. Benzer yapılarla sahip olan iki uygulama içerisinde StoryboardThat ile 1. kazanım, 2. kazanım ve 3. kazanım işlenmiştir. Araç kullanılarak 3 farklı çizgi roman hazırlanmıştır. Bu çizgi romanların her biri, bir

kazanımın içeriğini baştan sona kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Çizgi romanlardaki konuşma balonları öğrenciler tarafından seslendirilmiş ve daha sonrasında öğrencilerin çizgi romandaki hikâye üzerinde tartışmaları sağlanmıştır. Böylece konuyu öğrencinin keşfetmesi ve konu hakkında kendi yargılarını geliştirmeleri sağlanmıştır.

Etkinliklere aşağıdaki linkten ulaşmak mümkündür:

<https://drive.google.com/drive/folders/1KQODtO6uU2gwE9qlqDDsKQ8ks6emmmnA?usp=sharing>

8. Youtube

Youtube Web 2.0 aracı genellikle eğlence amacıyla kullanılıyor olsa da eğitici amaçlarla hazırlanmış videolara da ev sahipliği yapmaktadır. Öğrenciler için faydalı olabilecek videolar barındırması dolayısıyla, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı kazanımlarını konu edinen eğitici videoların var olup olmadığı kontrol edilmiştir. Tarama sonrasında bazı kazanımlara uygun içerikler tespit edilmiştir. 2, 4 ve 5. kazanımların işlendiği derslerin giriş kısımlarında konuyla ilgili kısa videolar Youtube üzerinden izletilerek öğrencilerin konu hakkında genel bir bilgi edinmesi ve videolar üzerinden soru-cevap yapılarak, konuya ısınmaları sağlanmıştır.

Derslerde kullanılan videolara ait linkler verilmiştir:

<https://youtu.be/XFGpNBhuNeE>

<https://youtu.be/ZkY50ba0cZk>

<https://youtu.be/Qyhk-wNk-E>

https://www.youtube.com/watch?v=oVaIg7eyGYM&ab_channel=ShowAnaHaber

Tüm etkinlik ve dijital materyaller hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamda konunun işlenmesine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Böylece Covid-19 sürecinde olunmasına rağmen uygulama takviminde bir gecikmeye yol açılmamıştır. Çevrimiçi dersler uygulama okulunun tercihi üzerine Zoom uygulaması kullanılarak yürütülmüştür. 1 ve 2. kazanımlar çevrimiçi ortamda kazandırılmaya çalışılırken, 3, 4 ve 5. kazanımlar yüz yüze ortamda işlenmiştir.

3.3.1. Deneysel Uygulama Süreci

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından verilen araştırmanın uygulanabileceği yönündeki etik kurul raporu (EK 2) ile birlikte Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yasal izin başvurusu yapılmış ve uygulama izni alınmıştır (EK 3). Araştırmaya yönelik detaylar uygulama okulu idarecileriyle paylaşılmasının ardından velilerle de araştırmanın detayları paylaşılmış ve izin alınmıştır. Daha sonra öğrencilere süreç hakkında ön bilgilendirme yapılmış ve uygulama süreci başlatılmıştır.

Etkinliklerin deney ve kontrol grubuna uygulanması esnasında bir farklılık olmaması amacıyla tüm süreç her iki gruba da aynı kişi tarafından uygulanmıştır. Uygulama okulunun tercihi doğrultusunda dersler; araştırmacının gözetiminde olmak şartıyla, deney ve kontrol gruplarının kendi branş öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Bu nedenle uygulama öğretmeniyle Web 2.0 araçları başta olmak üzere BİT hakkında teorik ve pratik bilgi düzeyinin ne seviyede olduğu konusunda detaylı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonrasında uygulama öğretmenin BİT kullanma becerilerinin iyi seviyede olduğu, öğretmenlik yaparken de zaten “Kahoot!” gibi bazı Web 2.0 araçlarına sıklıkla yer verdiği, bu araçların derste kullanımının ve öneminin bilincinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca uygulama öğretmeniyle tüm süreç detaylı bir şekilde paylaşılmış, tüm etkinlik ve günlük ders planları uygulamalardan haftalar öncesinde araştırmacı eşliğinde uygulama öğretmeniyle birlikte incelenmiştir. Uygulama öğretmenin deneysel süreçte kullanacağı Web 2.0 araçlarına aşina olması, ısınması ve etkinlikleri uygulamalar öncesinde deneyimlemesi sağlanmıştır.

Uygulama çizelgesi, Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Deneysel uygulama takvimine göre deney ve kontrol grubunda gerçekleşen işlemler

Hafta	Gruplara Göre Yapılan İşlemler	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Hafta	❖ Deney grubu öğrencilerinin süreçten haberdar edilmesi.	❖ -
2. Hafta	❖ Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ve SBDKDT'nin ön test olarak uygulanması. (Çevrimiçi olarak.)	❖ Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ve SBDKDTnin ön test olarak uygulanması. (Çevrimiçi olarak.)
3. Hafta	❖ 5. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı, 1. ve 2. kazanımlarının Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan etkinlik ve materyallerle işlenmesi. (Çevrimiçi olarak.)	❖ 5. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı, 1. ve 2. kazanımlarının geleneksel yöntemlerle işlenmesi. (Çevrimiçi olarak.)
4. Hafta	❖ 5. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı, 3. ve 4. kazanımlarının Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan etkinlik ve materyallerle işlenmesi. (Yüzyüze ortamda.)	❖ 5. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı, 3. ve 4. kazanımlarının geleneksel yöntemlerle işlenmesi. (Yüzyüze ortamda.)
5. Hafta	❖ 5. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı, 5. kazanımının Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan etkinlik ve materyallerle işlenmesi. (Yüzyüze ortamda.) ❖ Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ve SBDKDTnin son test olarak uygulanması. (Yüzyüze ortamda.)	❖ 5. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı, 5. kazanımının geleneksel yöntemlerle işlenmesi. (Yüzyüze ortamda.) ❖ Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ve SBDKDTnin son test olarak uygulanması. (Yüzyüze ortamda.)
6. Hafta	❖ Deney grubundan gönüllü öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmesi (Çevrim içi olarak)	❖ -

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere altı hafta süren deneysel uygulama süreci; öğrencilerin durumdan haberdar edilmesiyle başlayıp, son testlerin uygulanması ve görüşmelerin gerçekleşmesiyle son bulmuştur. İlk olarak deney grubu öğrencileri ve veliler durumdan haberdar edilmiş ve bilimsel bir çalışmaya sağlamış olacakları

katkının ciddiyeti iletilmiştir. İlerleyen haftalarda her iki gruptan da, çevrimiçi ortamda ve öğretmen gözetiminde ön testler uygulanmıştır. Üçüncü hafta, deney grubuyla çevrim içi ortamda 1 ve 2. kazanımlar Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş etkinlik ve materyallerle işlenirken, kontrol grubunda da yine çevrimiçi ortamda ancak geleneksel yöntem ve materyallerle (düz anlatım, slayt, akıllı defter, ders kitabı) işlenmiştir. Dördüncü hafta deney grubu ile yüz yüze ortamda 3 ve 4. kazanımlar Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş etkinlik ve materyallerle işlenirken, kontrol grubunda da yine yüz yüze ortamda ancak geleneksel yöntem ve materyallerle (düz anlatım, slayt, akıllı defter, ders kitabı) işlenmiştir. Sonraki haftada, 5. kazanım deney grubuyla yüz yüze ortamda, Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş etkinlik ve materyallerle işlenirken, kontrol grubunda da yine yüz yüze ortamda ancak geleneksel yöntem ve materyallerle (düz anlatım, slayt, akıllı defter, ders kitabı) işlenmiştir. Buna ek olarak 5. haftada her iki gruba da son testler uygulanmıştır. 6. hafta ise deney grubundan gönüllü olan öğrencilerle sürece yönelik bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek süreç tamamlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel bölümünde öğrencilerin akademik başarılarındaki öğretim sürecinin başarısı kaynaklı gelişmenin saptanabilmesi amacıyla öntest ve sontest olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan " Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi (SBDKDT)" her iki gruba da uygulanmıştır. Ek olarak öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarındaki değişimi saptamak amacıyla Kan (2012) tarafından hazırlanmış olan "Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği" konular işlenmeden önce ve konular işlendikten sonra her iki gruba da uygulanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin ölçülmesi amacıyla Öztürk (2015) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencileri Dijital Vatandaşlık Ölçeği" de yine aynı şartlarda her iki gruba uygulanmıştır. Bu sayede elde edilen verilerle öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyi belirlenebilmiş ve aradaki fark yorumlanmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde ise öğrencilerin öğretim sürecine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney grubu içerisinde seçilen alt bir öğrenci grubuyla (N= 7) yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelerle öğrencilerin, Web 2.0 araçlarının dijital vatandaşlık konularının öğretimindeki etkisine yönelik görüşleri toplanarak

süreç değerlendirilmiştir. Bu veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler sonucunda nicel bulgular nitel bulgularla desteklenerek açıklanmıştır.

3.4.1. Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği (DVDÖ)

Öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemek amacıyla “Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğine” ihtiyaç duyulmaktadır. Öztürk (2015) tarafından doktora tezinde kullanılmak üzere geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği” isimli ölçeğin, araştırma problemlerimize uygunluğu nedeniyle bu tez çalışmasında da kullanılmasının faydalı olacağına karar verilmiştir. Öztürk’ün (2015) dijital vatandaşlık düzeyine yönelik geliştirdiği ölçek; iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama; cinsiyet, ailenin ortalama geliri, anne ve baba öğrenim düzeyi gibi sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise ortaokul öğrencilerine yönelik dijital vatandaşlık düzeylerini ölçmek amacıyla oluşturulmuş 17 olumlu, 14 olumsuz toplam 31 maddeden oluşan 5’li likert tipi ölçek maddeleri yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddeler “Hiçbir zaman=1”, “Nadiren=2”, “Bazen=3”, “Sık sık=4”, “Her zaman=5” şeklinde derecelendirilmiştir. Olumlu maddeler aynı sıra ile analiz edilirken, olumsuz ölçek maddeleri bunun tam tersi şekilde numaralandırılarak analiz edilmiştir. Ölçek, asıl olarak uygulanacağı çalışma grubuna ulaştırılmadan önce çalışma grubunda yer almayan 179 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Ölçeğin ön uygulamasından elde edilen veriler sonrasında ölçek maddeleri için çeşitli sınamalar gerçekleştirilmiştir. 40 maddelik ön uygulama taslak ölçeğinin, uygulama sonrasında negatif ve 0.30 değerinin altında korelasyona sahip olan ölçek maddeleri elenerek madde sayısı 31’e düşürülmüştür. Kalan 31 ölçek maddesi için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .789 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra açımlayıcı faktör analizi öncesinde ölçek maddelerinin faktör analizine uygun olup olmadığını öğrenmek için KMO ve Barlett testi gibi testler kullanılmıştır. Bu testler sonrasında ölçek maddelerinin faktör analizi için uygun olduğu sonucundan bahsedilmiştir. Ölçek maddeleri için gerçekleştirilen faktör analizi sonrasında ölçeğin tek faktör altında toplandığı sonucuna varılmıştır (Öztürk, 2015: 51). Tek faktör altında toplanan maddelerin, madde faktör yüklerinin ise .317 ile .771 arasında değerler aldığı belirtilmiştir (Öztürk, 2015: 52). Ölçeğin açıklanan varyans yüzdesi %40,286’tır. Ölçeğin ayırt edicilik durumunun tespiti için alt %27 ve üst %27’lik gruba giren 48 öğrencinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması t-Testi ile sınanmış ve ölçekteki maddelerin alt grup ve üst grubu

birbirinden anlamlı bir şekilde ayırt edebildiği sonucundan bahsedilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 155, en düşük puan ise 31 olarak hesaplanmıştır. Öztürk (2015), uygulanan testler sonrasında, ölçeğin mevcut hâliyle kullanılabilceğini belirtmiştir.

3.4.2. Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi (SBDKDT)

Öğrencilerin sınıf ortamında, kazanımları beklenen bilgi ve beceriler ile ilgili olarak mevcut durumunu belirlemek amacıyla akademik başarı testleri kullanılmaktadır (Beydoğan, 2001: 168). Bu çalışmada 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı kazanımlarına yönelik mevcut durumu ölçmek için araştırmacı tarafından Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi hazırlanmıştır. Testin hazırlanması için ilk önce testin kapsamı belirlenmiştir. Buna göre ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında 5. sınıf düzeyi Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı kazanımları, başarı testinin kapsamı içerisinde tanımlanmıştır. İkinci aşama olarak alanyazın incelemesi yapılmıştır. Test maddeleri oluşturulmadan önce konu ile ilgili olabilecek lisansüstü tezler incelenmiş (Pala, 2019), ulaşılabilen yazılı soruları incelenmiş ve konu kapsamındaki test kitapları incelenerek 65 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu "beceri temelli" test soruları da incelenerek soru havuzuna dahil edilmiştir. Soru havuzundaki sorulardan, güncellenmiş olan Bloom taksonomisine göre farklı düzeylerden soruların her kazanımı karşılayacak şekilde dağılım göstermesine dikkat edilerek, 35 maddeden oluşan taslak akademik başarı testi olarak yeniden düzenlenmiştir. Sorular, çoktan seçmeli, dört seçenekli ve sadece bir doğru cevabı olacak şekilde hazırlanmıştır.

Madde havuzunda yer alan soruların kapsam geçerliğini belirlemek için uzman görüşü yöntemine başvurulmuştur. Büyüköztürk (2020: 180), kapsam geçerliğini; testteki maddelerin, ölçmek istenen davranış ya da özelliği ölçebilme yetkinliği olarak tanımlamaktadır. Maddelerin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla madde havuzundaki 35 soru, Sosyal Bilgiler alanından 3 akademisyen, 4 Sosyal Bilgiler öğretmenine ek olarak dil bilgisi ve yazım bakımından incelemesi amacıyla 2 Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 9 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Yurdagül (2005)'ün belirttiği üzere uzman sayısının 9 olması nedeniyle maddelerin kapsam geçerliği oranının (KGO) 0,75 değerinden büyük olması kriter olarak belirlenmiştir (KGO \geq 0,75).

Uzman görüşleri alındıktan sonra taslak akademik başarı testinde yer alan 7, 8, 10, 17, 22, 27, 29 ve 31. maddelerin yetersiz olduğunun belirlenmesi nedeniyle bu soruların taslak akademik başarı testinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmelerle birlikte toplamda 27 sorudan oluşan taslak akademik başarı testi, pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Taslak akademik başarı testi, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci dönem içerisinde, Türkiye'deki özel bir ortaokulun farklı şehirlerdeki 3 kampüsünde pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama, Antalya kampüsünden 37 altıncı sınıf öğrencisi, Ankara kampüsünden 44 altıncı sınıf öğrencisi ve Gaziantep kampüsünden 62 altıncı sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 143 altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında elde edilen veriler üzerinde madde analizi yapılmış ve maddelerin güçlük ve ayırt ediciliği ortaya koyulmuştur. Taslak akademik başarı testine yönelik madde analizleri Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testinin madde analizi sonuçları

Soru Sayısı	Üst %27	Alt %27	Toplam	Madde Güçlük	Madde Ayırt Edicilik
1	38	16	54	0,71	0,57
2*	38	26	64	0,84	0,31
3	36	20	56	0,73	0,42
4	37	12	49	0,64	0,65
5	37	18	55	0,72	0,50
6	36	16	52	0,67	0,53
7	38	18	56	0,74	0,53
8	35	7	42	0,55	0,74
9	31	5	36	0,47	0,68
10*	36	22	58	0,76	0,37
11	34	5	39	0,51	0,76
12	37	18	55	0,72	0,50
13	38	20	58	0,76	0,47
14	35	6	41	0,54	0,76
15*	37	25	62	0,82	0,32
16*	38	22	60	0,79	0,42
17	36	22	58	0,76	0,37
18	38	17	55	0,72	0,55
19	34	12	46	0,60	0,58
20*	38	23	61	0,80	0,39
21	37	21	58	0,76	0,42
22	38	21	59	0,78	0,45
23*	37	24	61	0,80	0,34
24	38	18	56	0,74	0,53
25*	38	26	64	0,84	0,32
26	36	15	51	0,67	0,55
27	35	13	48	0,63	0,58

* Testten çıkarılan maddeler.

Tablo 3.4'te taslak akademik başarı testine yönelik madde analizi incelenebilmektedir. Taslak akademik başarı testinin madde analizi yapılırken, toplam örneklem içerisinde en az puana sahip %27'lik dilimde yer alan öğrenciler ile en fazla puana sahip olan %27'lik dilimdeki öğrenciler dikkate alınmıştır. Bir diğer ifadeyle taslak başarı testinin tamamından elde edilen puanlara göre en başarılı 38 katılımcı (üst %27) ile en başarısız 38 katılımcının (alt %27) sonuçları üzerinden madde analizi yapılmıştır. Tablo 3.4'te görüldüğü üzere taslak başarı testinden 7 madde çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden 2, 15, 20, 23 ve 25. maddeler, kolay olmaları ve ayırt ediciliklerinin nispeten düşük olması nedeniyle testten çıkarılmıştır. Testten çıkarılan 10 ve 16. maddeler ise benzer kazanımı ölçen diğer maddelerden daha düşük değerlere sahip olmaları nedeniyle uzman görüşü sonrasında akademik başarı testinden çıkarılmıştır. Geriye kalan maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak başarı testinin son hali ortaya çıkmıştır. Nihai akademik başarı testinde yer alan 20 madde incelendiğinde; madde güçlüklerinin .47 ile .78 arasında dağıldığı görülmektedir. Bununla birlikte madde ayırt edicilik değerlerinin ise .42 ile .76 arasında olduğu görülmektedir. Bu verilere göre hazırlanan akademik başarı testinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ve kullanılmasında bir sakınca olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Akademik başarı testinde yer alan maddelere verilen doğru cevaplar 5, yanlış ya da boş cevaplar 0 olarak değerlendirilmektedir. Böylece testten alınabilecek en yüksek puan 100 iken en düşük puanın 0'dır. Buna ek olarak testte yer alan maddelerin, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanındaki kazanımları dengeli bir şekilde karşıladıklarından emin olmak için belirtke tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 3.5. Başarı testi sorularının kazanımlara göre dağılımı

Kazanımlar	Soru Sayısı
SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.	4
SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.	4
SB.5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.	4
SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.	4
SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.	4
Toplam	20

Tablo 3.5'te yer verildiği üzere her kazanıma 4 soruda yer verildiği görülmektedir. Son şekli verilen akademik başarı testi 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Gaziantep ilinde bulunan özel bir ortaokulda öğrenim gören 41 beşinci sınıf öğrencisine uygulanarak çalışmada kullanılmıştır.

3.4.3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ)

Tutum ölçeği için, Kan'ın (2012) "Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi" isimli doktora çalışmasından faydalanılmıştır. Kullanılan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aynı zamanda Gömleksiz ve Kan tarafından makale olarak yayınlanmıştır (Gömleksiz ve Kan, 2013). Kan'ın (2012) doktora tezinde kullanılmak üzere hazırlanan taslak tutum ölçeği 12 farklı okulda, 6. sınıfta öğrenim gören 651 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında yapılan değerlendirmeler sonucunda ölçek madde sayısı 32'den 29'a düşürülmüştür (Kan, 2012: 134). Nihai Sosyal Bilgiler tutum ölçeği 5 alt boyuttan ve 15'i olumsuz, 14'ü olumlu toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonrasında ortaya çıkan alt boyutlar; "sevme, fayda, ilgi, istek, güven" şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçek maddeleri 5'li likert tipine göre hazırlanarak; "tamamen katılıyorum=5", "katılıyorum=4", "kısmen katılıyorum=3", "katılmıyorum=2", "hiç katılmıyorum=1" şeklinde derecelendirilmiştir. Kan (2012), hazırlanmış olduğu ölçeğe yönelik geçerlik ve güvenirlik adına bir dizi önlemler ve testler neticesinde kullanılabilir bir araç ortaya koymaya çalışmıştır. Buna göre ölçeğin pilot uygulaması sonrasında elde edilen veriler güvenirlik ve geçerlik anlamında pek çok test kullanılarak sınanmış ve çeşitli değerlere ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamadan önce ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını kontrol amacıyla Kaiser–Meyer–Olkin testi (KMO) ve Barrlett testi kullanılmıştır. Bu testler sonrasında ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Faktör analizi sonrasında ölçek maddelerinin faktör yükleri .775 ile .477 arasında dağılım göstermiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .606 iken, Guttman Split Half katsayısı .709; eşit uzunluklu ve eşit uzunluklu olmayan Spearman Brown değerleri ise .712 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise yüzde 55.955 olarak belirtilmiştir. Gömleksiz ve Kan (2013), bu ölçek maddelerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varmışlardır.

3.4.4. Web 2.0 Araçları Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (WAYYGF)

Bu çalışmada Web 2.0 Araçları Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (WAYYGF) kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda öğrencilerin duygu, düşünce ve süreç hakkındaki fikirlerini ortaya koymak amacıyla görüşme yönteminin kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür. Görüşme; yazma ya da doldurmayı esas alan test, anket ve ölçek gibi araçların var olan sınırlılıklarından uzaklaşmanın yanında, iletişimin yaygın biçimlerinden biri olarak konuşmayı temel alması ve kişilerin duygu, düşünce, deneyimlerini ortaya çıkarmada oldukça güçlü olması gibi nedenlerle sıkça tercih edilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 136). Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan, açık uçlu sorulardan meydana gelen yarı-yapılandırılmış görüşme formu nitel verilerin elde edilmesinde kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda, araştırmacı önceden belirlenmiş görüşme sorularının yanından görüşmenin durumuna göre farklı sorularla ya da oluşturulmuş sonda sorularla görüşmeye yön verebilir ve alınan cevapların detaylandırılmasını sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Tezde yer alan araştırma sorularından yola çıkılarak; kolay anlaşılabilir ve belirli bir odak noktası olan açık uçlu görüşme sorularına ek olarak, soruların daha iyi anlaşılabilmesi ve yanıtların çeşitliliğinin artması gibi amaçlarla alternatif (sonda) görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formunda 4 adet ana, 7 adet sonda soru bulunmaktadır. Görüşme formu çalışmada verilmiştir (EK 7).

Görüşme sorularının geliştirilmesi aşamasında; alanyazında öğretim sonrasında öğrenci görüşlerine başvuran çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra bir soru havuzu oluşturularak taslak sorular yazılmıştır. Taslak olarak hazırlanan görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuş, gerekli düzeltmelerle daha net ve hedefe yönelik soruların ortaya çıkması sağlanmıştır. Ortaya çıkan taslak görüşme soruları, yazım kuralları ve dil bilgisi açısından incelemeleri amacıyla 1 ilköğretim Türkçe öğretmenin ve Türk Dili ve Edebiyatı alanında çalışma yapan 1 öğretim görevlisinin görüşlerine sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda yazım kuralları ve dil bilgisi konusundaki eksiklikler giderilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken, katılımcıların kolay anlayabileceği şekilde sorular yazılmış ve bu soruların derin cevaplar verilebilecek açık uçlu sorular olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan

sorular mantıklı bir sırayla dizilmiş ve sonda sorularla desteklenmiştir. Ayrıca her soru özel olarak yalnızca bir boyuta odaklanmaktadır.

Görüşme formunun, gerçekleştirilen bir öğretim sonrasında o öğretime katılan öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen sorulardan oluşması dolayısıyla form hazırlandıktan sonra henüz Web 2.0 araçlarıyla deney grubunda öğretim gerçekleştirilmediği için “Web 2.0 Araçları Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” pilot görüşme gerçekleştirilemeden çalışmaya dahil edilmiştir. Bununla birlikte ilerleyen süreçte öğretim gerçekleştirilmiş olduğu için asıl görüşmeler yapılmadan önce araştırmaya dahil edilmemek şartıyla deney grubundan 1 öğrenciyle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrasında soruların yeterince anlaşıldığından emin olduğu için hazırlanmış olan Web 2.0 Araçları Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak deney grubundan gönüllü olan 7 katılımcıyla asıl görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler, Covid- 19 salgını dolayısıyla, uygulama okulu tarafından tercih edilen Zoom uygulaması üzerinden video-konferans yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde velilerden deneysel uygulama izninin dışında tekrar izin istenmiş ve müsaitlik durumuna göre belirledikleri saatte öğrencilerini Zoom uygulaması üzerinde hazır bekletmeleri rica edilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce deney grubuna duyuru yapılmış ve görüşmeye katılmak isteyen 11 gönüllü öğrenci belirlenmiştir. Gönüllü olan öğrencilerden 1’i daha sonra vazgeçmesi dolayısıyla, 1’i pilot görüşmeye katılması dolayısıyla, 2’si ise velisinin izin vermemesi nedeniyle çalışmaya katılmamıştır ve sonuçta 7 katılımcıdan çalışmanın nitel verileri elde edilmiştir. Görüşme saatleri için veli ve öğrencilerle birlikte belirlenen üç gün (cumartesi, pazar, pazartesi) içinde uygun bir saat belirlenmiş ve her öğrenciyle bireysel olarak görüşülmüştür. Görüşme esnasında öğrenciye etki edebilecek her türlü dış etkenden uzakta bir görüşme ortamının sağlanması adına öğrenci ve velisinden ortamı uygun biçimde düzenlemeleri ricasında bulunulmuştur.

Katılımcılarla görüşme başlamadan önce, süreç hakkında konuşulmuş, rahatlamaları ve samimi cevaplar vermeleri konusunda yöreklendirilmişlerdir. Daha sonra görüşmelerin kayıt altına alınacağı ancak isimsiz bir şekilde sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve ses kayıtlarının kimseyle paylaşılmayacağı bildirilerek isterlerse her an görüşmeden ayrılacakları ifade edilmiştir. Aynı zamanda ses kayıtlarının isterlerse kendilerine bir kopya şeklinde verilebileceği ve rahatsızlık

duymaları halinde tüm kayıtların imha edilerek çalışmadan çıkarılabileceği de açık bir şekilde iletilmiştir. Görüşmeler her iki tarafın da kameraları açık şekilde yürütülmüştür, ancak görüntü kayıtları alınmamıştır. Katılımcılara görüşme soruları dijital ortamda gösterilmiş, yaklaşık 15 dakika süreceğinin tahmin edildiği belirtilmiştir. Daha sonra sorular dijital ekrandan kaldırılmıştır. Görüşme başlamadan önce katılımcıdan ses kaydına yönelik rızası sözel olarak alındıktan sonra ses kaydı başlatılmış ve bu kayıtla birlikte görüşme saati hem dijital olarak otomatik bir şekilde kayıt altına alınmıştır hem de araştırmacı kendisi not almıştır. Aynı şekilde kayıt bitirildiğinde de araştırmacı tarafından görüşme bitiş saati not edilmiştir. Görüşmeler ortalama 12-13 dakika sürmüştür. Görüşmeler genellikle öğleden sonra 16.00 ve 20.00 saatleri arasında gerçekleşmiştir. Katılımcılara görüşme formunda yer alan bütün ana sorular eksiksiz şekilde sorulabilmiştir. Cevapların yetersiz olduğu ya da daha da derinleştirilmesi gerektiği hissedildiği durumlarda sonda sorularla cevapların geliştirilmesi sağlanmıştır. Katılımcılar tüm soruları net bir şekilde anlamış ve soruların amacı doğrultusunda yanıtlar vermişlerdir. Ancak bazı teknik problemler (İnternet hızı, mikrofon cızırtısı vb.) nedeniyle soruların anlaşılmadığı durumlar da yaşanmıştır. Bu durumda soru tekrar edilmiş ve sorunun anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Bunun dışında sonda sorulardan bazılarının sorulmasına gerek duyulmayan görüşmeler de olmuştur. Süreç sonunda görüşme kayıtları bilgisayar dosyasında saklanarak daha sonra tüm detaylarıyla yazıya dökülmüştür.

3.5. Verilerin Analiz Edilmesi

Nicel ve nitel verilerin analizinde kullanılan yöntemler birbirinden farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t-testi, Mann-Whitney-U testi ve Wilcoxon testi kullanılırken nitel verilerin analizinde nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analiz Edilmesi

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan ölçeklerden ve akademik başarı testinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarını ölçmek için kullanılırken; Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemek için kullanılmış ve derse yönelik akademik başarıyı belirlemek için ise akademik başarı testi kullanılmıştır.

Çalışmanın, araştırma soruları ve araştırma deseni kapsamında ön test ve son test olarak uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS paket programına girildikten sonra verilerin analizine geçmeden önce veri girişinde yanlış veri girilip girilmediğini kontrol etmek için yüzde (%) ve frekans (f) tablosu oluşturulmuştur. Çıkan sonuca göre SPSS programına girilen verilerin yazım hatası olmadan girildiği sonucuna varılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilerek, verilere uygulanacak testlerin parametrik testler mi, yoksa parametrik olmayan testler mi olacağına karar verilmiştir. Bir verinin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmenin tek yolu normallik testlerini uygulamak değildir. Normallik testlerinin yanında, histogram, Q-Q (Quantile Quantile) grafikleri, çarpıklık ve basıklık değerleri, varyasyon katsayısı (değişim katsayısı) vb. dağılım ölçülerinin kullanılabilmesi belirtilmektedir (Hayran ve Hayran, 2011: 35-48). Cevahir (2020: 13) ise verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığının değerlendirilmesinde şu kıstasların kullanılabilmesini belirtmektedir:

1. Ortalama, ortanca, mod değerlerinin birbirine yakın olması,
2. Değerlerin histogram dağılımı çan eğrisi şeklinde olması,
3. Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) katsayılarının $-1+1$ aralığında olması,
4. Normal Q-Q Plot grafiğinde noktaların 45 derecelik doğru üstünde (ya da çok yakınında) olması gerekir.

Birçok kaynakta normallik göstergelerinden çarpıklık ve basıklık katsayılarının $-1,+1$ değeri sınırları içerisinde olması gerektiği belirtilmektedir (Cevahir, 2020; George ve Mallery, 2010; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013; Turgut, 2011). George ve Mallery (2010) çarpıklık ve basıklık katsayısının $-1,+1$ arasında olmasının mükemmel bir sonuç olduğunu ancak çoğu durumda $-2,+2$ değerinin de kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için basıklık, çarpıklık, Normal Q-Q (Quantile Quantile) Plot, histogram grafiği ve normal dağılım eğrisi incelenmiştir. Bunlara ek olarak normallik testlerinden Shapiro-Wilk Testi sonuçları dikkate alınmıştır. Örneklem büyüklüğü 30 ve altı olan verilerin analizinde Shapiro-Wilk testinin kullanılması önerilmektedir (Cevahir, 2020: 14). Ersöz ve Ersöz (2019: 103), Shapiro-Wilk normallik testinin “sig.”

değerinin, 0,05 değerinden büyük olması (sig.>0,05) durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğinin varsayılabilceğini ifade etmektedir.

3.5.1.1. Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği Verilerinin Analiz Edilmesi

Deney ve kontrol gruplarının Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden (öntest, sontest) aldıkları puanlara ait normal dağılımı belirlemek için öncelikle normallik histogram grafiği ve normal dağılım eğrisi incelenmiş ve her iki grup için de verilerin normal dağılım görünümü sergilediği tespit edilmiştir. Aynı şekilde Normal Q-Q grafiği üzerinde yapılan incelemeler sonucunda da verilerin normal dağılıma uygun görünüm sergilediği yargısına varılmıştır. İkinci adım olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği ön test ve son test puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılıma uygun sınırlar (-1,+1) içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak deney ve kontrol gruplarının Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğine yönelik puanlarının Shapiro-Wilk Testi sonuçları incelenmiştir. Shapiro-Wilk Testi sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Gruplara göre DVDÖ öntest ve sontest Shapiro-Wilk testi sonuçları

Grup	Shapiro-Wilk Testi Sonuçları					
	Ön Test			Son Test		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	,955	21	,420	,954	21	,409
Kontrol	,948	20	,341	,969	20	,725

Tablo 3.6 incelendiğinde Shapiro-Wilk Testi sonuçlarının normal dağılıma uygun olduğu anlaşılmaktadır (p>0,05). Böylece diğer normallik göstergelerinin de işaret ettiği üzere Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağıldığı ve bu nedenle parametrik testlerin uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinin analizinde Bağımlı Gruplar t-Testi ve Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılmıştır.

3.5.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi Verilerinin Analiz Edilmesi

Deney ve kontrol gruplarının dijital vatandaşlık akademik başarı testlerinden (ön test-son test) aldıkları puanlara ait normal dağılımı belirlemek için öncelikle normallik histogram grafiği ve normal dağılım eğrisi incelenmiş ve her iki grup için

de ön test puanları normal dağılım görünümü sergilemektedir. Bunun aksine her iki gruba ait son test puanları histogram grafiği ve normal dağılım eğrisi üzerinde sola çarpık dağılım özelliği göstermektedir. Normal Q-Q Plot grafiği üzerinde yapılan incelemeler sonucunda da her iki gruba ait ön test ve son test puanlarının normal dağılıma uygun görünüm sergilediği yargısına varılmıştır. İkinci adım olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir.

Her iki grubun da Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi (SBDKDT) öntest ve sontest puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılıma uygun sınırlar (-1,+1) içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak kontrol grubunun öntest basıklık ve çarpıklık katsayısı -1+1 sınırlarının içerisindeyken son test puanlarına yönelik basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım sınırları dışındadır. Son olarak deney ve kontrol gruplarının Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğine yönelik puanlarının Shapiro-Wilk Testi sonuçları incelenmiştir. Shapiro-Wilk Testi verileri Tablo 3.6.'da verilmiştir:

Tablo 3.7. Gruplara göre SBDKDT öntest ve sontest Shapiro-Wilk Testi sonuçları

Grup	Shapiro-Wilk Testi Sonuçları					
	Ön Test			Son Test		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	,930	21	,141	,909	21	,053
Kontrol	,906	20	,054	,945	20	,295

Tablo 3.7. incelendiğinde dijital vatandaşlık akademik başarı testlerinden alınan puanlara yönelik Shapiro-Wilk Testi sonuçlarının normal dağılımı onayladığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Böylece diğer normallik göstergeleri de göz önünde bulundurularak, Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testinden elde edilen puanların analizinde parametrik testlerin kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testinin analizinde bağımlı gruplar t-Testi ve bağımsız gruplar t-Testi kullanılmıştır.

3.5.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Verilerinin Analiz Edilmesi

Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği testlerinden (ön test-son test) aldıkları puanlara ait normal dağılımı belirlemek için öncelikle normallik histogram grafiği ve normal dağılım eğrisi incelenmiş ve her iki grubun ön test ve son test puanlarının sola çarpık bir görünüm sergilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Normal Q-Q Plot grafiği üzerinde yapılan incelemeler sonucunda

deney ve kontrol gruplarının hem ön test hem de son test puanlarının normal dağılıma uygun görünüm sergilemediği yargısına varılmıştır. İkinci adım olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ) ön test ve son test puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılıma uygun sınırlar (-1,+1) içerisinde olmadığı tespit edilmiştir. Ancak deney grubunun öntest puanlarına yönelik basıklık ve çarpıklık katsayısı -1,+1 sınırlarının dışındayken sontest puanlarına yönelik basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım sınırları içerisinde. Son olarak deney grubu ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine yönelik puanlarının Shapiro-Wilk Testi sonuçları incelenmiştir. Shapiro-Wilk Testi verileri Tablo 3.8’de verilmiştir:

Tablo 3.8. Gruplara göre SBDTÖ öntest ve sontest Shapiro-Wilk testi sonuçları

Grup	Shapiro-Wilk Testi Sonuçları					
	Ön Test			Son Test		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	,743	21	,000	,873	21	,011
Kontrol	,756	20	,000	,786	20	,001

Tablo 3.8 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden alınan puanların Shapiro-Wilk Testi sonuçlarının normal dağılımı reddettiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Sonuç olarak histogram, Q-Q grafiği, basıklık ve çarpıklık değerleri gibi diğer normallik göstergelerinin de normal dağılımı desteklemediği tespit edilmiştir. Böylece Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden elde edilen puanların analizinde parametrik olmayan testlerin uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin analiz edilmesinde Mann-Whitney-U testi ve Wilcoxon testi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin elde edilmesinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Metin haline gelen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2020: 259), içerik analizinin; belirli kurullarla oluşturulan kodlamalar yoluyla bir metne ait bazı kelimelerin, daha ufak içerik kategorileriyle sistematik olarak özetlendiği, tekrarlanabilir bir teknik olduğunu ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2018: 243)

içerik analizinin dört aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu aşamalar aşağıda verilmiştir:

- ❖ Verilerin kodlanması,
- ❖ Temaların bulunması,
- ❖ Kodların ve temaların düzenlenmesi,
- ❖ Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Çalışmanın nitel verileri bahsi geçen aşamalar çerçevesinde analiz edilmiştir. Verilerin kodlanması aşamasında, araştırma problemi, araştırmanın amacı ve araştırma soruları göz önünde bulundurularak, araştırma kapsamında yer almayan verilerin analize karışmaması hedeflenmiştir.

Verilerin kodlanmasına başlamadan önce her katılımcının verdiği cevaplar, sorulara göre ayrıştırılarak, her soruya verilen yanıtlar bir araya toplanmıştır. Böylece araştırma soruları ışığında hazırlanan görüşme sorularına verilen yanıtlar bir bütün olarak incelenmiştir. Daha sonra veriler, defalarca dikkatli bir şekilde okunmuştur. Verilerin kodlama ve kategori oluşturma sürecinde MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Bu program yardımıyla karşılaşılan kodlar isimlendirilmiş, her bir koda özel renklendirme yapılarak analizin daha sağlıklı yapılması sağlanmıştır. Kodlar oluşturulduktan sonra, belirli başlıklar altında birleştirilebilecek kodlar, alt tema ve temalar altında birleştirilmiştir. Örneğin; “eğlenceli”, “görsel”, “eğitici” gibi kodlar bir araya getirilerek “etkinliklerin nitelikleri” alt teması çatısında kategorize edilmiştir. Daha sonra ise “etkinliklerin nitelikleri” alt teması “akademik başarıya olumlu etki” teması altında yer almıştır. Kodların kategorilere ayrılmasıyla alt tema ve temalara ulaşılmıştır. Daha sonra nitel bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular, nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular şeklinde iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1. Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular

Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi'nden elde edilen veriler, çalışmanın nicel verilerini oluşturmaktadır.

4.1.1. Dijital Vatandaşlık Düzeyine Yönelik Nicel Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği öntest ve sontest puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Dijital vatandaşlık düzeyi ölçeğine yönelik deney ve kontrol grubuna ait çarpıklık ve basıklık değerleri

Grup	Öntest	Değerler	Standart Hata	Sontest	Değerler	Standart Hata
Deney	Çarpıklık	-,535	,501	Çarpıklık	,561	,501
	Basıklık	-,281	,972	Basıklık	-,361	,972
Kontrol	Çarpıklık	-,236	,512	Çarpıklık	-,021	,512
	Basıklık	-,823	,992	Basıklık	-,816	,992

Tablo 4.1 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği öntest ve sontest puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılıma uygun sınırlar (-1,+1) içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte her iki grubun da Shapiro-Wilk Testi sonuçlarından da verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “Gerçekleştirilen öğretim öncesinde ve sonrasında çalışma grubunun dijital vatandaşlık düzeyi nasıldır?” sorusuna yanıt verebilmek için, çalışma grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinin tamamından aldıkları toplam puanlar incelenmiştir. Çalışma grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinin tamamından aldıkları toplam puanların öntest ve sontest ortalaması Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Çalışma grubunun dijital vatandaşlık düzeyi ölçeğinin tamamından aldıkları toplam puanların öntest ve sontest ortalamaları

Gruplar	N	Öntest Puan Ortalamaları	Sontest Puan Ortalamaları
Deney	21	110,1905	127,3810
Kontrol	20	115,3500	117,3500
Çalışma Grubu	41	112,7073	122,4878

Tablo 4.2’de deney grubu ve kontrol grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği öntest ve sontestinden aldıkları toplam puanların ortalaması incelenmektedir. Otuzbir maddeden oluşan dijital vatandaşlık ölçeğinin, beşli likert tipi ölçek olduğu göz önünde bulundurulduğunda; ölçekten alınabilecek en yüksek puan 155, en düşük puan ise 31 olarak tespit edilmektedir. Buna göre puanların düzey bakımından sınıflandırılması 31-72= düşük düzey, 73-114= orta düzey, 115-155= yüksek düzey şeklinde olmaktadır. Tablo incelendiğinde, deney grubunun öntest puanlarına göre dijital vatandaşlık düzeyinin orta düzeyde olduğu ($\bar{X}= 110,1905$), kontrol grubunun öntest puanlarına göre dijital vatandaşlık düzeyinin yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}= 115,3500$) bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farkın nedeni deney grubu ve kontrol grubunun birbirine yakın ortalamalara sahip olmasına rağmen düzeyler için belirlenen puan barajlarının sınırında puanlara sahip olmalarıdır. Deney grubunun sontest puan ortalamaları incelendiğinde dijital vatandaşlık düzeyinin artış göstererek yüksek düzeye ulaştığı ($\bar{X}= 127,3810$), kontrol grubunun ise dijital vatandaşlık düzeyinin yine yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}= 117,3500$) tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak tüm çalışma grubunun (N= 41) öntest puan ortalamalarına bakıldığında, çalışma grubunun dijital vatandaşlık düzeyinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Çalışmanın sonunda ise tüm öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması incelendiğinde, çalışma grubunun dijital vatandaşlık düzeyinin yüksek seviyede olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}= 122,4878$).

Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretim öncesinde, deney ve kontrol grubuna ait Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt verebilmek için, her iki grubun öntest puanları arasındaki farkı saptayan “bağımsız gruplar t-testi” uygulanmıştır. Deney

grubu ve kontrol grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği öntest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubunun dijital vatandaşlık düzeyi ölçeği öntest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sh	sd	p
Deney	21	3,5545	,45832	,10001	39	,196
Kontrol	20	3,7210	,33886	,07577		

Tablo 4.3'te deney grubu ve kontrol grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları öntest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçlarını incelemek mümkündür. Tablo incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Bununla birlikte deney grubunun ($N= 21$) puan ortalaması ($\bar{X}= 3,5545$) ile kontrol grubunun ($N= 20$) puan ortalamasının ($\bar{X}= 3,7210$) birbirine yakın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretim sonrasında, deney grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt verebilmek için deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkı saptayan “bağımlı gruplar t-testi” uygulanmıştır. Deney grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.4. Deney grubunun dijital vatandaşlık düzeyi ölçeği öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-Testi sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ss	Sh	sd	p
Öntest	21	3,5545	,45832	,10001	20	,000
Sontest	21	4,1091	,21336	,04656		

Tablo 4.4'te deney grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği öntest sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını incelemek mümkündür. Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Düzeyi

Ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Bununla birlikte deney grubunun ($N = 21$) sontest puan ortalamasının ($\bar{X} = 4,1091$), öntest puan ortalamasından ($\bar{X} = 3,5545$) yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gerçekleştirilen öğretim sonrasında, kontrol grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt verebilmek için kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkı saptayan “bağımlı gruplar t-testi” uygulanmıştır. Kontrol grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Kontrol grubunun dijital vatandaşlık düzeyi ölçeği öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ss	Sh	sd	p
Öntest	20	3,7210	,33886	,07577	19	,411
Sontest	20	3,7855	,32684	,07308		

Tablo 4.5’te kontrol grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği öntest sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını incelemek mümkündür. Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$). Bununla birlikte kontrol grubunun ($N = 20$) sontest puan ortalamasının ($\bar{X} = 3,7855$), öntest puan ortalamasından ($\bar{X} = 3,7210$) yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretim sonrasında, deney ve kontrol gruplarının Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt verebilmek için her iki grubun sontest puanları arasındaki farkı saptayan “bağımsız gruplar t-testi” uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği sontest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.6. Deney ve kontrol grubunun dijital vatandaşlık düzeyi ölçeği son test puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sh	sd	p
Deney	21	4,1091	,21336	,04656	39	,001
Kontrol	20	3,7855	,32684	,07308		

Tablo 4.6’da deney grubu ve kontrol grubunun Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları son test puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçlarını incelemek mümkündür. Tablo incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Bununla birlikte deney grubunun ($N = 21$) puan ortalamasının ($\bar{X} = 4,1091$) ile kontrol grubunun ($N = 20$) puan ortalamasından ($\bar{X} = 3,7855$) yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre son test puanlarındaki farkın deney grubu lehine olduğu saptanmıştır.

4.1.2. Akademik Başarıya Yönelik Nicel Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi ön test ve son test puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Deney ve kontrol grubunun, sosyal bilgiler dersi kazanım değerlendirme testi ön test ve son test puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri

Grup	Ön test	Değerler	Standart Hata	Son test	Değerler	Standart Hata
Deney	Çarpıklık	-,685	,501	Çarpıklık	-,896	,501
	Basıklık	-,338	,972	Basıklık	,024	,972
Kontrol	Çarpıklık	-,733	,512	Çarpıklık	-,876	,512
	Basıklık	-,401	,992	Basıklık	-,1381	,992

Tablo 4.7 incelendiğinde; her iki grubun da Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi ön test puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılıma uygun sınırlar (-1,+1) içerisinde olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Ancak kontrol grubunun ön test basıklık ve çarpıklık katsayısı -1,+1 sınırlarının içerisindeyken son test puanlarına yönelik basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım sınırları dışındadır. Bununla birlikte her iki grubun da Shapiro-Wilk testi

sonuçlarının normal dağılımı desteklemesi nedeniyle SBDKDT'nin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

4.1.2.1. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın sekizinci alt problemi olan “Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretim öncesinde, deney ve kontrol grubuna ait SBDKDT öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt verebilmek için her iki grubun öntest puanları arasındaki farkı saptayan “bağımsız gruplar t-testi” uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun SBDKDT öntest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve kontrol grubunun SBDKDT öntest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sh	sd	p
Deney	21	61,6667	18,66369	4,07275	39	,844
Kontrol	20	60,5000	19,04980	4,25966		

Tablo 4.8’de deney grubu ve kontrol grubunun SBDKDT’nden aldıkları öntest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçlarını incelemek mümkündür. Tablo incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBDKDT’nden aldıkları öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p = ,844$, $p > 0,05$). Bununla birlikte deney grubunun ($N = 21$) puan ortalaması ($\bar{X} = 61,6667$) ile kontrol grubunun ($N = 20$) puan ortalamasının ($\bar{X} = 60,5000$) birbirine yakın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretim sonrasında, deney grubunun SBDKDT öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt verebilmek için, deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkı saptayan “bağımlı gruplar t-testi” uygulanmıştır. Deney grubunun SBDKDT öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Deney grubunun SBDKDT öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ss	Sh	sd	p
Öntest	21	61,6667	18,66369	4,07275	20	,000
Sontest	21	81,4286	15,42262	3,36549		

Tablo 4.9’da deney grubunun SBDKDT öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını incelemek mümkündür. Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin SBDKDT’den aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p=,000$, $p<0,05$). Bununla birlikte deney grubunun ($N= 21$) sontest puan ortalamasının ($\bar{X}= 81,4286$), öntest puan ortalamasından ($\bar{X}= 61,6667$) yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gerçekleştirilen öğretim sonrasında, kontrol grubunun SBDKDT öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt verebilmek için kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkı saptayan “bağımlı gruplar t-testi” uygulanmıştır. Kontrol grubunun SBDKDT öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Kontrol grubunun SBDKDT öntest ve sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ss	Sh	sd	p
Öntest	20	60,5000	19,04980	4,25966	19	,001
Sontest	20	71,0000	15,26951	3,41437		

Tablo 4.10’da kontrol grubunun SBDKDT öntest sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını incelemek mümkündür. Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin SBDKDT’den aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p=,001$, $p<0,05$). Bununla birlikte kontrol grubunun ($N= 20$) sontest puan ortalamasının

(\bar{X} = 71,0000), öntest puan ortalamasından (\bar{X} = 60,5000) yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretim sonrasında, deney ve kontrol gruplarının SBDKDT son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt verebilmek için her iki grubun son test puanları arasındaki farkı saptayan “bağımsız gruplar t-testi” uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun SBDKDT’den aldıkları son test puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Deney ve kontrol grubunun SBDKDT’den aldıkları son test puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sh	sd	p
Deney	21	81,4286	18,66369	15,42262	39	,036
Kontrol	20	71,0000	19,04980	15,26951		

Tablo 4.11’de deney grubu ve kontrol grubunun SBDKDT’den aldıkları son test puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçlarını incelemek mümkündür. Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBDKDT’den aldıkları son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p= ,36$, $p<0,05$). Bununla birlikte deney grubunun ($N= 21$) puan ortalamasının (\bar{X} = 81,4286), kontrol grubunun ($N= 20$) puan ortalamasından (\bar{X} = 71,000) yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre son test puanlarındaki farkın deney grubu lehine olduğu saptanmıştır.

4.1.3. Ders Tutumuna Yönelik Nicel Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ön test ve son test puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön test ve son test puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri

Grup	Ön Test	Değerler	Sh	Son Test	Değerler	Sh
Deney	Çarpıklık	-2,336	,501	Çarpıklık	-,991	,501
	Basıklık	6,509	,972	Basıklık	,055	,972
Kontrol	Çarpıklık	-2,124	,512	Çarpıklık	-1,794	,512
	Basıklık	-4,851	,992	Basıklık	2,907	,992

Tablo 4.12 incelendiğinde; kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ön test ve son test puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılıma uygun sınırlar (-1,+1) içerisinde olmadığı görülmektedir. Ancak deney grubunun ön test basıklık ve çarpıklık katsayısı -1,+1 sınırlarının dışındayken son test puanlarına yönelik basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım sınırları içerisindedir. Buna rağmen her iki grubun da Shapiro-Wilk testi sonuçlarının normal dağılımı onaylamaması nedeniyle tutum ölçeğinin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretim öncesinde ve sonrasında çalışma grubunun ders tutumu düzeyi nasıl olduğunun tespiti için, çalışma grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği'nin tamamından aldıkları toplam puanların ortalaması incelenmiştir. Çalışma grubunun tutum ölçeğinin tamamından aldığı puan ortalamaları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Çalışma grubunun tutum ölçeğinin tamamından aldıkları toplam puanların öntest ve sontest ortalamaları

Gruplar	N	Öntest Puan Ortalaması	Sontest Puan Ortalaması
Deney Grubu	21	125,7143	126,5238
Kontrol Grubu	20	125,4000	124,5500
Çalışma Grubu	41	125,5610	125,5610

Tablo 4.13'te deney grubu ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği öntest ve sontest uygulamasından aldıkları toplam puanların ortalaması verilmektedir. Yirmi dokuz maddeden oluşan ölçeğin, beşli likert tipi ölçek olduğu göz önünde bulundurulduğunda; ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145, en düşük puan ise 29 olarak tespit edilmiştir. Buna göre puanların düzey bakımından

sınıflandırılması 29-67= düşük düzey, 68-106= orta düzey, 107-145= yüksek düzey şeklinde olmaktadır. Tablo incelendiğinde, deney grubunun öntest puanlarına göre ders tutumu düzeyinin yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}= 125,7143$), kontrol grubunun öntest puanlarına göre tutum düzeyinin de yine yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}= 125,4000$) bulgusuna ulaşılmıştır. Deney grubunun sontest puan ortalamaları incelendiğinde tutum düzeyinin yüksek düzeyde ($\bar{X}= 127,3810$) olduğu, kontrol grubunun da yine aynı şekilde tutum düzeyinin yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}= 117,3500$) tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak tüm çalışma grubunun (N= 41) öntest ve sontest puan ortalamalarına bakıldığında, çalışma grubunun Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum düzeyinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Yapılan öğretim öncesinde, deney ve kontrol grubuna ait Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt verebilmek için her iki grubun öntest puanları arasındaki farkı saptayan “Mann-Witney-U” testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği öntest puanlarına yönelik Mann-Witney-U testi sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Tutum ölçeği öntest puanlarına yönelik Mann-Witney-U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	21	22,26	467,50	183,500	,489
Kontrol	20	19,68	393,50		

Tablo 4.14’te deney grubu ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği’nden aldıkları öntest puanlarına yönelik Mann-Witney-U testi sonuçlarını incelemek mümkündür. Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği’nden aldıkları öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (U= 183,500; p>0,05).

Gerçekleştirilen öğretim sonrasında, deney grubunun tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt verebilmek için, deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkı saptayan “Wilcoxon testi” uygulanmıştır. Deney grubunun Sosyal Bilgiler

Dersi Tutum Ölçeği öntest ve sontest puanlarına yönelik Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Deney grubunun SBDTÖ öntest ve sontest puanlarına yönelik Wilcoxon testi sonuçları

Deney Grubu Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	9,22	83,00		
Pozitif Sıra	8	8,75	70,00	-,308	,758
Eşit	4				

Tablo 4.15 incelendiğinde deney grubunun tutum ölçeğine yönelik öntest ve sontest puanları arasındaki farkı sınavan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre deney grubunun sontest puanları, öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Buna göre deney grubunun tutum ölçeğinin tamamından aldığı öntest puanlarıyla sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması nedeniyle Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretimin deney grubu öğrencilerinin ders tutumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Bu durumun, deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları bakımından deneysel uygulama öncesinde de yüksek seviyede olmalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Gerçekleştirilen öğretim sonrasında, kontrol grubunun tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt verebilmek için kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkı saptayan “Wilcoxon testi” uygulanmıştır. Kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği öntest ve sontest puanlarına yönelik Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Kontrol grubunun SBDTÖ öntest ve sontest puanlarına yönelik Wilcoxon testi sonuçları

Kontrol Grubu Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	10,28	92,50		
Pozitif Sıra	9	8,72	78,50	-,306	,759
Eşit	2				

Tablo 4.16 incelendiğinde kontrol grubunun tutum testine yönelik öntest ve sontest puanları arasındaki farkı sınavan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre kontrol grubunun sontest puanları, öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Buna göre kontrol grubunun tutum ölçeğinin tamamından aldığı öntest puanlarıyla sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretim öncesinde, deney ve kontrol grubuna ait Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt verebilmek için her iki grubun sontest puanları arasındaki farkı saptayan “Mann-Witney-U” testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği sontest puanlarına yönelik Mann-Witney-U Testi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Deney ve kontrol grubunun tutum ölçeği sontest puanlarına yönelik Mann-Witney-U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	21	21,64	454,50	196,500	,724
Kontrol	20	20,33	406,50		

Tablo 4.17’de deney grubu ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları sontest puanlarına yönelik Mann-Witney-U testi sonuçlarını incelemek mümkündür. Tablo incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği’nden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($U=196,500$; $p>0,05$). Buna göre Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan ders

materyalleri ve etkinliklerle Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesinin, Sosyal Bilgiler ders tutumuna yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Gerçekleştirilen öğretim sonrasında, deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği alt boyutlarına göre, sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt verebilmek için her iki grubun tutum testi alt boyutlarından aldıkları sontest puanları arasındaki farkı saptayan “Mann-Witney-U” testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları sontest puanlarına yönelik Mann-Witney-U Testi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Grupların tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları sontest puanlarına yönelik Mann-Witney-U testi sonuçları

Grup	Alt Boyutlar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	İlgi	21	22,12	464,50	186,500	,518
Kontrol		20	19,83	396,50		
Deney	İstek	21	22,98	482,50	168,500	,267
Kontrol		20	18,93	378,50		
Deney	Sevgi	21	20,57	432,00	201,000	,814
Kontrol		20	21,45	429,00		
Deney	Güven	21	22,10	464,00	187,000	,538
Kontrol		20	19,85	397,00		
Deney	Fayda	21	21,33	448,00	203,000	,840
Kontrol		20	20,65	413,00		

Tablo 4.18’de deney grubu ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları sontest puanlarına yönelik Mann-Witney-U testi sonuçlarını incelemek mümkündür. Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi alt boyutundan aldıkları sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (U= 186,500;

$p>0,05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bir diğer alt boyut olan istek alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($U= 168,500$; $p>0,05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sevgi alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamaları Mann-Whitney-U testi ile incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmaktadır ($U= 201,000$; $p>0,05$). Öğrencilerin güven alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamaları incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($U= 187,000$; $p>0,05$). Son olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fayda alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($U= 203,000$; $p>0,05$). Buna göre Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan ders materyalleri ve etkinliklerle Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesinin, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin hiçbir alt boyutu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2. Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular

Tezin nitel boyutunu temsil eden “Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan öğretime ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?” alt problemine ilişkin veriler, yalnızca deney grubundaki gönüllü katılımcılardan elde edilmiştir.

Verilerin elde edilmesi ile ilgili bilgilerin yer aldığı tez bölümünde de detaylı bir şekilde ifade edildiği üzere, veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Web 2.0 Etkinlikleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”ndaki sorular aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme soruları toplamda 7 katılımcıya yöneltilmiştir. Görüşme formatı grup görüşmesi olmayıp, her katılımcıyla bireysel olarak farklı zamanlarda görüşülmüştür. Görüşmeye katılan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.19. Katılımcıların cinsiyet dağılımları

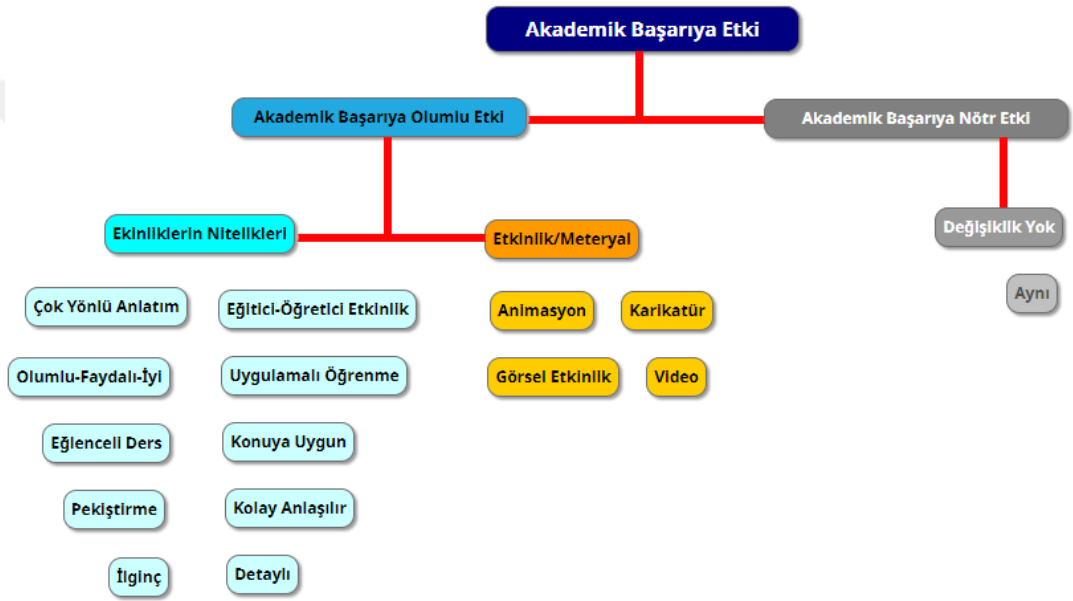
Kız	Erkek	Toplam Katılımcı
3	4	7

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere görüşmeye katılan; 3 kız, 4 erkek olmak üzere toplamda 7 katılımcı bulunmaktadır. Nitel verileri elde etmek için katılımcılara yöneltilen görüşme soruları 4 ana başlıkta incelenebilmektedir. İlk görüşme sorusu, Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulmuş etkinliklerle işlenen ders sonrası,

katılımcıların ders başarılarında bir fark görüp görmediklerine yönelik görüşlerini hedef almaktadır. Diğer görüşme soruları sırasıyla; dijital vatandaşlık, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ve son olarak öğrencilerin etkinlikler hakkındaki önerileri ile ilgilenmektedir. Bu sorulara alınan yanıtlardan sonra ihtiyaç duyulması hâlinde sonda sorularla alınan cevabın daha anlamlı olması sağlanmaya çalışılmıştır.

4.2.1. Akademik Başarıya Yönelik Nitel Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan öğretimin ders başarısına olan etkisine ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik nitel bulgular Şekil 4.1. üzerinde özetlenmiştir.



Şekil 4.1. Akademik başarıya etkiye yönelik tema-alt tema hiyerarşik şeması

Şekil 4.1 incelendiğinde, etkinlikler sonrasında ders başarısının olumsuz yönde etkilendiği şeklinde doğrudan bir ifade bulunan ya da ders başarısının olumsuz etkilendiğini ima eden bir katılımcı olmadığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda birinci soru olan “Sosyal Bilgiler derslerinin Web destekli etkinliklerle işlenmesi ders başarınızı nasıl etkiledi? Açıklayınız.” sorusuna alınan yanıtlar en genel şekilde özetlenmek istenirse; “Ders Başarısına Olumlu Etki” ve “Ders Başarısına Nötr Etki” olarak iki ana tema altında ifade edilebilir. Ana tema olarak oluşturulan “Ders Başarısına Nötr Etki” ve “Ders Başarısına Olumlu Etki” temaları daha derinlemesine incelendiğinde; “Ders Başarısına Nötr Etki” teması bir alt temaya ayrılırken, “Ders Başarısına Olumlu Etki” temasının iki adet alt temaya

ayrıldığı görülmektedir. “Akademik Başarıya Nötr Etki” temasına yönelik alt tema ve kodlara yönelik frekansları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Akademik başarıya nötr etki temasına yönelik alt tema ve kod frekansları

Tema	Alt Tema	Kod	f
Akademik Başarıya Nötr Etki	Değişiklik Yok	Aynı	1

Tablo 4.20’de akademik başarıya nötr etki temasına yönelik alt tema ve kod isimlerini incelemek mümkündür. “Ders Başarısına Nötr Etki” temasının ortaya çıkmasına katkı sağlayan katılımcı sayısı sadece birdir. Katılımcı2, verdiği yanıtta ders başarısının, derste uygulananlar sonrasında bir değişikliğe uğramadığını ifade etmekle birlikte arkadaşlarının ders başarılarının yükseldiği yönünde bir inanca sahiptir. Katılımcı2’nin ifadesinden yola çıkılarak; ders başarısında bir farkın olmamasının nedeninin, kendisinin zaten başarılı bir öğrenci olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ek olarak Katılımcı2, görüşmenin ilerleyen anlarında derste uygulanan etkinliklerin, başarısına olumlu etki ettiğini ifade etmiştir. Yine de bu son ifade dersin genel anlamda olumlu olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Bu nedenle Katılımcı2’nin ifadeleri temel alınarak “Ders Başarısına Nötr Etki” teması oluşturulmuştur.

Şöyle diyeyim hocam yani başarımda bir şey... bir değişiklik olmadı. Sonucum yine aynıydı. Yani sonucum yine fuldü. Bir değişiklik çok olmadı. Ama diğer arkadaşlarımda arttığını gördüm. Öyle söyleyeyim. (Katılımcı2)

Diğer tema olan “Akademik Başarıya Olumlu Etki” temasına yönelik alt tema ve kod isim ve frekansları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Akademik başarıya olumlu etki temasına yönelik alt tema ve kod frekansları

Tema	Alt Tema	Kod	f
Akademik Başarıya Olumlu Etki	Etkinlik/Materyal	Karikatür	3
		Görsel Etkinlik	3
		Animasyon	1
		Video	1
	Etkinliklerin Nitelikleri	Olumlu-Faydalı-İyi	6
		Eğitici-Öğretici Etkinlik	4
		Eğlenceli Ders	3
		Akılda Kalıcı	2
		Konuya Uygun	1
		İlginç	1
		Pekiştirme	1
		Çok Yönlü Anlatım	1
		Uygulamalı Öğrenme	1
		Detaylı	1
		Kolay Anlaşılır	1

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere “Ders Başarısına Olumlu Etki” temasına ait alt temalar; “Etkinliklerin Nitelikleri” ve “Materyal/Etkinlik” olarak iki başlıkta ele alınmaktadır. Katılımcılar tarafından sıkça tekrar edilen bazı etkinlikleri; karikatür, animasyon, görsel etkinlik ve video şeklinde sıralamak mümkündür. Aynı zamanda sıralanan bu etkinlikler “Etkinlik/Materyal” alt temasının kodlarını oluşturmaktadır. Katılımcılar derste işlenen etkinliklerin, başarılarına katkısını ifade etmek için belli başlı bazı etkinlikleri referans göstermektedirler. Bu nedenle katılımcılar etkinliklerin ders başarısına katkısını ifade ederken daha çok etkinliklerin bazı niteliklerinden bahsetmektedirler. Buna ek olarak dolaylı yollardan da derste kullanılan etkinliklerin nitelikleri hakkında yorumda bulunmak mümkündür. Bu gibi sebeplerden ötürü “Etkinlik/Materyal” alt temasına yönelik nitel bulguların, bir diğer alt tema olan

“Etkinliklerin Nitelikleri” ile bütünleşik bir biçimde ifade edilmesi anlatımın daha doğru olmasını sağlayacaktır.

En sık tekrar edilen kodlar arasında yer alan “Olumlu-Faydalı-İyi” kodu, “Etkinliklerin Nitelikleri” alt teması içerisinde sınıflandırılmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı etkinliklerin ders başarıları üzerinde; “olumlu”, “iyi” ya da “faydalı” bir etki bıraktığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar bu etkiyi karikatür etkinliğini ön plana alarak cevaplamışlardır. Katılımcı3, derste karikatürleri incelediklerinden bahsederek; akademik başarısına olan olumlu etkiyi, derste karikatürleri yorumlama imkânı bulmasına bağlamaktadır. Katılımcı2 ise ders başarısının olumlu etkilenmesinin nedenini etkinliklerin oldukça öğretici olması olarak ifade etmiştir.

Hocam yeni bilgiler öğretmesi mesela. Ondan sonra mesela sonunda "httpsi" pardon... başında "hip" olmayan sitelerden alışveriş yapmamamız gerekli. Mesela bu olumlu bir bilgi. Bu yüzden başarımız olumlu bir şekilde etkileniyor yani. (Katılımcı2)

Katılımcı2 gibi bazı katılımcılar da, derslerde işlenen etkinliklerin eğitici ve öğretici özelliklerinin ön planda olduğunu ifade etmişlerdir. Böylece “Eğitici-Öğretici Etkinlik” kodu ortaya çıkmıştır. Katılımcı7, derslerin “çok güzel”, aynı zamanda “etkili” ve “detaylı” olduğunu söyledikten sonra, kendi tabiriyle “çok eğitici” olduğunu da cümlesinin sonuna ilâştirmiştir. Katılımcı6 da aynı şekilde, dersten önce bilmediği konuları, etkinliklerde yer alan bilgiler sayesinde öğrendiğini açık bir şekilde ifade etmiştir. Buradan hareketle, etkinliklerin ders başarısına katkı sağlayan nitelikleri arasında öğretici olmasını da saymak mümkündür.

Hocamız bizi öyle... içine birkaç bilgi koymuştu. Biz de tabii bilmiyorduk. O bilgiler sayesinde yeni bir şeyler öğrenmiş olduk ve bu da katkı sağladı. (Katılımcı6)

Etkinliklerin ders başarısına fayda sağlamanın nedenlerinden bir diğeri de dersi eğlenceli hâle getirmesidir. Katılımcılar, birçok kez dersin daha eğlenceli bir hâle gelmesinden bahsetmişlerdir. Bu durumda, katılımcı ifadelerinde geçen “eğlence” sözcüğü, “Eğlenceli Ders” olarak kodlanmıştır. Dersin eğlenceli olması katılımcıların arzuladıkları bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Görüşme sorularına verdikleri cevaplarda; daha önceleri hâli hazırda işlenen derslerden farklı olarak, işlenen deneysel derslerde eğlence faktörünün ön plana çıktığı izlenimi uyanmaktadır. 3 katılımcı doğrudan derslerin eğlenceli olmasından bahsetmişlerdir.

Ben zaten onlarla yani öğretmen öyle anlatınca benim kafamda bazen hala öyle sorular olabiliyor. Ama o karikatürler, ondan sonra o videolarla daha iyi anlıyorum. Bir de daha eğlenceli oluyor ders. (Katılımcı1)

Katılımcı1 bu cümleleri kurduktan sonra kendisine ek olarak yöneltilen, etkinliklerin dikkat çeken özellikleri ile ilgili soruya; en dikkat çekici özellik olarak “derslerin eğlenceli olması” cevabını vermiştir. Ayrıca derslerin eğlenceli olmasından dolayı derste daha aktif olunduğundan da bahsetmiştir.

Yani en çok eğlenceli yani eğlenceli ders, eğlenceli derste daha aktif oluyor insan. (Katılımcı1)

Katılımcı4 ise bu etkinliklerin eğlendirirken öğrettiğini ifade ederken; Katılımcı5, derslerdeki etkinliklerin dersi daha eğlenceli, daha ilgi çekici ve daha kolay anlaşılır bir hale getirdiğini söylemiştir.

Katılımcılar tarafından etkinliklerin akılda kalıcı olduğu yönünde bir görüş olmasına rağmen sıkça tekrar edilen kodlar arasında yer almamaktadır. “Akılda Kalıcı” kodu dersteki etkinliklerin akılda kalıcı bir yapıda olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar akılda kalıcılığın en büyük nedeni olarak derslerde görsel etkinliklerin kullanılmasını işaret etmektedirler. Katılımcı 7, görerek ve izleyerek işlenen konuların daha akılda kalıcı olduğunu belirtirken, dersteki görsel etkinliklerin akılda kalıcı olması nedeniyle ders başarısının olumlu etkilediğini ifade etmektedir.

Olumlu etkiledi açıkçası, olumlu. Şey çünkü izlenerek belki de daha iyi öğreniliyor ve akılda daha kalıcı kalıyor benim için. Görerek, izleyerek aklıma daha kalıcı kalıyor. (Katılımcı7)

Aynı şekilde Katılımcı5, dersteki etkinliklerin hem görsel hem de yazılı içeriklerden oluşmasından kaynaklı olarak, etkinliklerin dersi daha akılda kalıcı yaptığı fikrini paylaşmaktadır. Buradan derslerin çok yönlü bir anlatım özelliği taşıdığı bulgusuna da ulaşmak mümkündür. Dersteki etkinliklerde görsel, yazılı ve sesli içeriklerin mevcut olmasının, katılımcılara olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Az tekrarlanan kodlardan bir diğeri ise “Uygulamalı Öğrenme” kodudur. Katılımcı4, etik ilkelerin işlendiği dersin başında yer alan video ile temel kavramları öğrendikten sonra, dersin ilerleyen aşamalarında yer alan animasyon etkinliğinde konuyu daha iyi öğrendiğini, animasyonun konuyu uygulamalı olarak öğrettiği görüşünde bulunmuştur. Aynı şekilde videodaki bilgilerden yola çıkarak konuyu pek anlamlandıramadığını belirterek, animasyon etkinliğiyle birlikte konuyu

daha iyi anladığını söylemiştir. Katılımcı4, buna dayanarak video etkinliğindeki bilgilerin, dersi pekiştirmek amacıyla animasyon etkinliğinde tekrar edildiği sonucuna varmıştır.

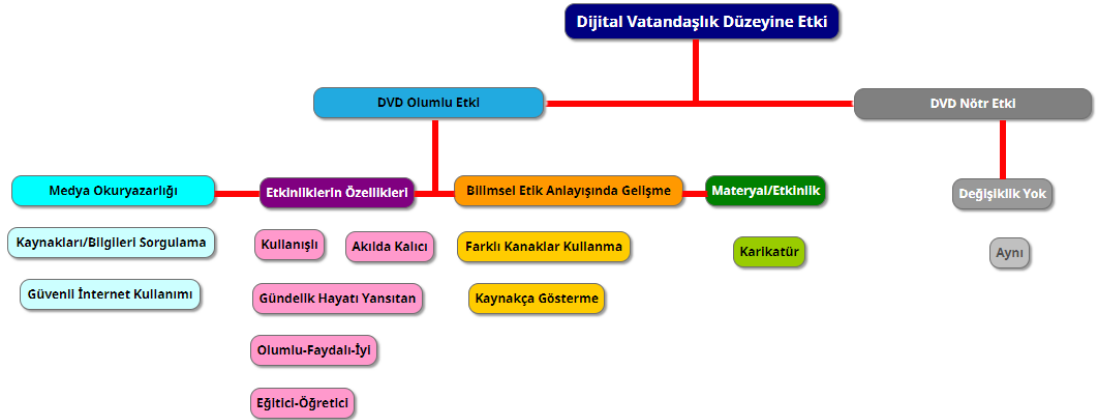
Bilimsel sohbet animasyonu vardı. Mesela hocam orda Eemre Hoca bir şeyler yapıyordu yine... Yani birisiyle röportaj yapıyordu. Yani hocam bilimsel etiğe uygun şeyler yapıyordu. Hocam işte daha çok tekrar yapmış gibi oluyor. Yani bizim yerimize tekrar yapıyoruz. Yani... İlk önce bir konuyu öğreniyoruz. Daha sonra onun üzerinden tekrar yapıyoruz gibi. ...Mesela ben o konuyu pek anlamamıştım. O animasyonla daha çok anladım. Yani kaynakçayı, bilimsel etik onun gibi şeyleri. Yani orada daha uygun anlatıyordu. Animasyonda yani. (Katılımcı4)

Aynı zamanda etkinliklerin işlenen konulara uygun olması Katılımcı4'ün dikkatini çeken bir detay olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu cevap öncesinde etkinliklerin en dikkat çekici özelliğini cevap olarak isteyen bir soru yöneltilmiştir.

Bizim öğrendiğimiz her şeye uyması. Hocam bir yandan eğlendiriyor, bir yandan öğretiyor, bir yandan da tekrar yaptırıyor. Yani bizim öğrendiğimiz şeyleri orada uygulamalı olarak gösteriyor. (Katılımcı4)

4.2.2. Dijital Vatandaşlık Düzeyine Yönelik Nitel Bulgular

Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan öğretimin, dijital vatandaşlık düzeyine etkisine ilişkin nitel bulgular aşağıdaki şekil üzerinde özetlenmiştir.



Şekil 4.2. Dijital vatandaşlık düzeyine etkiye yönelik tema-alt tema hiyerarşik şeması

Şekil 4.2.'de özetlendiği üzere, “DVD” olarak kısaltılmış olan “Dijital Vatandaşlık Düzeyi”ne ilişkin iki adet ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalar, bazı alt temalar ve kodlar da dâhil olmak üzere bir önceki ve bundan sonraki alt problemlerle ilişkili nitel analizlerde de ortak olarak kullanılmıştır. Bu durumun nedeni bir önceki alt problem dâhilinde katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplarla, yirminci alt problem için yöneltilen görüşme sorularına benzer

çerçevelerde cevaplar verilmesidir. Bu nedenle bundan sonraki iki alt problem için de benzer tema ve kodlamalar kullanılmıştır. “DVD Nötr Etki” temasına yönelik alt tema ve kod isimleri Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. DVD nötr etki temasına yönelik alt tema ve kod frekansları

Tema	Alt Tema	Kod	f
DVD Nötr Etki	Değişiklik Yok	Aynı	1

Derste uygulanan etkinliklerin, katılımcıların dijital vatandaşlık düzeyine etkisi incelendiği zaman ilk olarak “DVD Nötr Etki” teması karşımıza çıkmaktadır. Yedi katılımcı içerisinde yalnızca bir katılımcı (Katılımcı7) derste uygulanan etkinliklerin dijital vatandaşlık düzeyine bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Tablo 4.22’de yer alan “Aynı” kodu, katılımcının ders işlenmeden önceki ve ders işlendikten sonraki dijital vatandaşlık düzeyinin aynı şekilde olduğunu ifade etmektedir. Katılımcı7 kendisine yöneltilen soruya daha önceden de dijital ortamda güvenlik kurallarına uyduğunu belirterek, web sitelerindeki küçük bilgilendirme yazılarını okuduğunu, ödeme noktalarında gerekli güvenlik önlemlerini aldığını ve web sitelerinin güvenilir olup olmadığını kontrol ettiğini ifade etmiştir. Cümlesine ek olarak ders sonrasında bu konulara daha çok dikkat etmeye başladığını söylemiştir. Alınan bu yanıtın, net bir şekilde sorunun amacını yerine getiremediği düşünüldüğü için daha net olması adına katılımcıya ek soru yöneltilmiştir. Katılımcı7, ek olarak sorulan soruya, dersi işlemeden önce de bu şekilde davranışlar sergilediği anlamına gelen “evet, yine böyleydi” şeklinde ifade etmiştir. Bu cevap nedeniyle “DVD Nötr Etki” teması oluşturulmuş olsa da, Katılımcı7’ye ek olarak yöneltilen birkaç sorunun ardından, aslında derste işlenen etkinlikler sonrasında dijital vatandaşlık konularında hem akademik başarı açısından hem de dijital vatandaşlık düzeyi anlamında gelişme gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcı7, derste işlenenlerin dijital vatandaşlık düzeyi üzerine bir fark yaratıp yaratmadığını sorgulayan ek soruya cevap olarak; bir farkın olduğunu, kimlik hırsızlığı gibi bilmediği şeyleri öğrendiğini ve bu yüzden artık daha çok dikkat ettiğini söylemiştir. Buradan hareketle, Katılımcı7 ilk başta, etkinliklerle dijital vatandaşlık düzeyi arasındaki etkileşimi tam olarak ortaya koyamadığı ancak görüşmenin ilerleyen safhalarında ek sorular sayesinde bu etkileşimin pozitif yönde olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu durumda tüm katılımcıların dijital vatandaşlık düzeylerinin, etkinlikler sonrasında pozitif yönde etkilendiği bulgusundan bahsetmek mümkündür.

Diğer tema olan “DVD Olumlu Etki” temasına yönelik alt tema ve kod isimleri, frekansları ile birlikte Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23. DVD olumlu etki temasına yönelik alt tema ve kod frekansları

Tema	Alt Tema	Kod	f
DVD Olumlu Etki	Medya Okuryazarlığı	Güvenli İnternet Kullanımı	6
		Kaynakların/Bilgilerin Sorgulanması	1
	Bilimsel Etik Anlayışında Gelişme	Kaynakça Gösterme	3
		Farklı Kaynaklar Kullanma	2
	Materyal/Etkinlik	Karikatür	2
	Etkinliklerin Nitelikleri	Olumlu-Faydalı-İyi	3
		Eğitici-Öğretici	2
		Akılda Kalıcı	1
		Gündelik Hayatı Yansıtan	1
		Kullanışlı	1

Tablo 4.23’te yer alan bilgilere göre bir diğer ana tema olan “DVD Olumlu Etki” için oluşturulmuş 4 adet alt tema mevcuttur. Bu alt temalardan birisi olan “Medya Okuryazarlığı” sıkça tekrar edilen kodları içermektedir. Sanal güvenlik önlemleri, kimlik hırsızlığı gibi sıkça tekrar edilen anlatımlar “Güvenli İnternet Kullanımı” kodu altında birleştirilmiştir. Katılımcılar verdikleri cevaplarda daha çok öğrendikleri bilgileri sıralama eğiliminde olmuşlardır. İfadeler incelendiğinde, dijital vatandaşlık konusunda gelişim gösterdiğini kanıtlar nitelikte cümleler kuran birçok katılımcı olduğu bulgusuna rastlamak mümkündür. Katılımcı6, internette kötü niyetli insanların olabileceğini öğrendiğinden dolayı interneti kullanırken daha dikkatli olunması gerektiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Yani beni şöyle etkiledi; farklı bir bakış açısıyla baktım, insanlar kötü niyetli olabilir. O yüzden böyle kimliklerimizi, telefon numaramızı tanımadığımız kişilere ya da sanal ortamda paylaşmamamız gerekiyor. (Katılımcı6)

Katılımcı6'nın ifade ettiği gibi daha birçok katılımcı da özellikle kimlik hırsızlığına karşı güvenlik önlemleri üzerinde durmuştur. Katılımcı3 ve Katılımcı4, internette güvenli gezinme ve güvenli alışveriş yapma başlıkları üzerinden örnekler vererek; güvenli ödeme yapma, alan adına dikkat etme, Web tarayıcısı üzerinde alınabilecek güvenlik önlemleri gibi konular üzerinde durmuşlardır.

Ya online süreçte biz hani "https" yazısı var. Ona dikkat etmemiz gerekiyor. Çünkü o sitenin güvenli mi, değil mi onlara bakmamız gerekiyor. Başka... şu üstte sekür [secure] diye bir şey var. Orada daha... orada da şey yapmamız gerekiyor... işte oradan para şey yapmamamız gerekiyor. Başka... Ya şu anda aklıma bunlar geliyor. Başka bir şey gelmiyor. (Katılımcı3)

Katılımcı2 ise İnternet üzerinde aldatıcı ürünler olabileceğinden dolayı, bir ürünün fiyatının olması gerektiğinin çok altındaysa bu tarz ürünlerden uzak durduğundan bahsetmiştir. Tüm bu güvenli internet kullanımı önerilerinin yanında internet kaynaklarından elde edilen bilgilerin sorgulanmasına yönelik davranış değişikliğinden bahseden bir katılımcı da mevcuttur. Katılımcı5 eskiden bir iki kaynakta gördüklerini doğru kabul ettiğini ancak derslerden sonra özellikle farklı kaynaklardan yararlanmaya özen göstermeye başladığını ifade etmiştir.

Mesela ben eskiden bir şey mesela bir bilgiyi araştırırken çok fazla araştırma yapmıyordum. iki ya da üç siteden bakarsam doğru kabul ederdim. Artık daha fazla araştırma yapmaya başladım. Ayrıca ben eskiden hiç kaynak göstermezdim. Artık kaynak gösteriyorum. (Katılımcı5)

Bu ifadeden hareketle aynı zamanda Katılımcı5'in bilimsel etik anlayışında pozitif bir değişim gösterdiği bulgusundan bahsetmek mümkündür. Bilimsel etiğe uygun davranma konusunda Katılımcı5 gibi pozitif değişimlerden bahseden başka katılımcılar da bulmak mümkündür. Katılımcı4, etkinliklerden önce kaynakça kullanmadığından bahsetmiştir. Daha önceleri başkalarına ait olan bilgileri kendi tabiriyle "kopyala yapıştır" yaparak, tırnak işareti olmadan kendi cümleleriymiş gibi kullandığını dile getirerek bu durumun bilimsel etiğe uygun olmadığını öğrendiğini söylemiştir. Derste öğrendiklerinden sonra, kaynakların yazarlarına atıf yaptığını ve kaynakça kullanmaya başladığını da ifade etmiştir. Aynı şekilde Katılımcı7 de benzer bir ifadede bulunarak bilimsel etik anlayışındaki gelişimi ortaya koymuştur.

Açıkçası ben normalde derse... o derse girmeden önce tek bir kaynaktan araştırırdım ve kaynakça göstermezdim. Tabii derste işledik biz bunu şu anda. O

yüzden kaynakça gösterip birçok kaynaktan bilgi alıyorum. Bunları karşılaştırıp ona göre doğruluğuna göre yazıyorum. Dipnot yazıyorum. (Katılımcı7)

Etkinliklerin niteliği olarak katılımcılar tarafından olumlu, faydalı ve iyi gibi sıfatlar kullanılmıştır. Bu sıfatlar “Olumlu-Faydalı-İyi” şeklinde kodlaştırılmıştır. Birçok katılımcı tarafından cümle içerisinde doğrudan kullanılmıştır. Birçok katılımcı tarafından ortak olarak dile getirilen kodların yanı sıra bazı katılımcılar tarafından dile getirilen kodlar da bulunmaktadır. Katılımcı1, etkinliklerin kendisi üzerinde iyi etkiler bıraktığını ve etkinliklerin kullanışlı olduğunu belirttikten sonra gündelik hayatta rastladığı bazı konuların etkinliklerde işlendiğini ima etmiştir. “E-ticaret” isimli karikatür etkinliğinde işlenen senaryoya gönderme olarak kendisine de sahte ve kötü niyetli mesajlar atıldığını, atılan bu mesajları eskiden kendisinin de gerçek zannettiğini ve mesajda söylenenleri yaptığını ancak artık gelen bu tarz mesajların sahte olabileceğini öğrendiğini söylemiştir. Etkinliklerde yer alan senaryoların gündelik hayatta karşılaşılabilen durumlara benzer yapıda olması “Gündelik Hayatı Yansıtan” kodunun ortaya çıkmasını sağlamıştır. “Akılda Kalıcı” kodu ise Katılımcı6’ya yöneltilen ek soru sonrasında ortaya çıkmıştır. Katılımcı6 verdiği yanıtlarda etkinliklerin dijital vatandaşlık düzeyine etkisinden bahsederken, etkinliklerin etkisini net bir şekilde ortaya koymadığı için araştırmacı tarafından ek bir soru sorulmuştur.

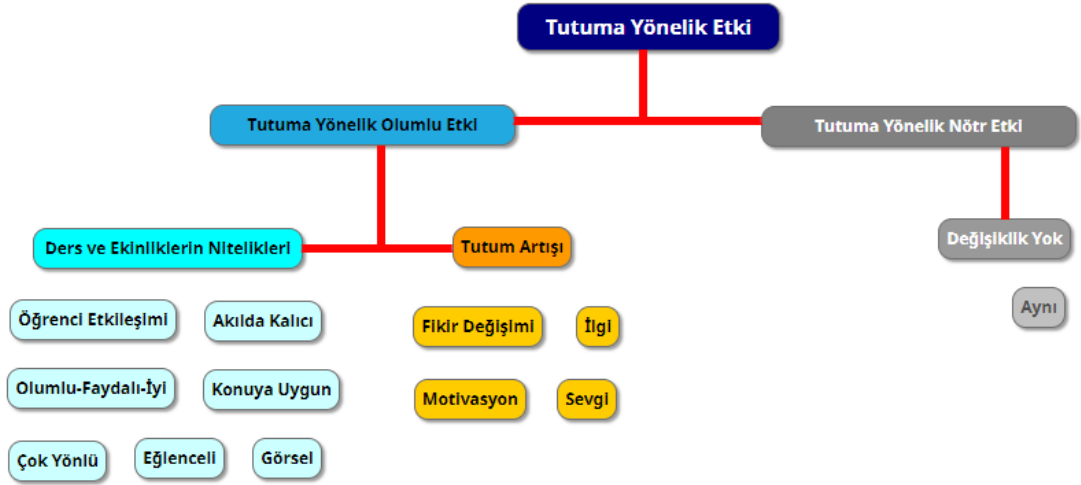
Şimdi karikatürler güzel oluyor yani bizim beynimizde daha kalıcı oluyor. Düz anlatılsaydı havada bence uçardı. Zaten bence karikatürlerle daha güzel anlatılıyor. Ama yani yazı da böyle... düz yazı da yani... Yani bence o da olurdu. Ama bence daha çok karikatür... Resim falan. (Katılımcı6)

Katılımcı5 de karikatür etkinliğini referans göstererek, konuyu öğrendiğini ifade etmiştir.

Bence o babayla çocuk arasında geçen konuşma olmuştu. Böylece nasıl daha güvenli alışveriş yapabiliriz öğrenmiş oldum. (Katılımcı5)

4.2.3. Ders Tutumuna Yönelik Nitel Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan öğretimin, ders tutumuna etkisine ilişkin nitel bulgular Şekil 4.3. üzerinde özetlenmiştir.



Şekil 4.3. Tutuma etkiye yönelik tema-alt tema hiyerarşik şeması

Şekil 4.3 incelendiğinde, bir önceki alt problemlere yönelik nitel bulgulardakine benzer şekilde iki ana tema oluşturulduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar, uygulamalar sonrası Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan etkinliklerin ders tutumuna yönelik iyi ya da kötü bir etkide bulunmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle birinci tema “Tutuma Yönelik Nötr Etki” olarak isimlendirilmiştir. Diğer tarafta ise derste işlenen etkinliklerin ders tutumuna yönelik olumlu etkide bulunduğunu ifade eden “Tutuma Yönelik Olumlu Etki” teması yer almaktadır. “Tutuma Yönelik Nötr Etki” temasına yönelik alt tema ve kod isimleri, frekanslarıyla birlikte Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Tutuma yönelik nötr etki temasına yönelik alt tema ve kod frekansları

Tema	Alt Tema	Kod	f
Tutuma Yönelik Nötr Etki	Değişiklik Yok	Aynı	2

Tablo 4.24’te görüldüğü üzere; bundan önceki alt problemlere yönelik oluşturulan “Nötr Etki” başlıklı temalardan farklı olarak, etkinliklerin ders tutumuna yönelik nötr etkide bulunduğunu ifade eden katılımcı sayısı ikiye çıkmıştır. Katılımcı2, derste kullanılan etkinlikler sonrasında derse yönelik duygu ve düşüncelerinin farklı bir yöne evrilmediğini, eskisiyle aynı kaldığını ifade etmiştir. Katılımcı2’den gelen bu yanıtın ardından, araştırmacı tarafından bu durumun bir nedeni olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya Katılımcı2 şu yanıtı vermiştir:

Hocam yani genelde aynı şeyler bahsediliyor. O yüzden bir değişiklik olmadı çok. (Katılımcı2)

Katılımcı2'ye benzer şekilde Katılımcı6 da derse yönelik tutumunda bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Katılımcı6, ders tutumu hakkındaki soruya şu şekilde bir cevap vermiştir:

İlk önce Sosyal Bilgiler dersinde öyle yani... aynı şekildeydi bence. Ben bir farklılık göremedim arada. Ya ben bir ben farklılık göremedim yani. Bence ikisi de eşit. (Katılımcı6)

Katılımcı6 bu cevabı vermiş olsa da, tutumdan bağımsız olarak görüşmenin ilk aşamalarında sorulan akademik başarıya yönelik etkiyi sorgulayan soruya verdiği cevapta etkinlikler nedeniyle derse karşı motivasyonunun ve ilgisinin arttığını ifade etmiştir. Katılımcı6'nın akademik başarıya yönelik soruya verdiği cevap şu şekildedir:

Öyle işlenmesi benim daha çok motivasyonumu arttırdı ve Sosyal Bilgileri daha çok ilgime olmasını sağladı. Yani bana olumlu etki etti. (Katılımcı6)

Katılımcı6, bu yanıtı akademik başarıya etki sorusu için vermiş olmasına rağmen, derse yönelik ilgi ve motivasyon artışını açıkça dile getirdiğinden dolayı etkinliklerin Katılımcı6'nın da derse yönelik tutumunu olumlu etkilediği bulgusundan bahsetmek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, etkinliklerin ders tutumuna yönelik olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisinin olmadığını gerekçesiyle birlikte ifade edebilen yalnızca Katılımcı2'dir.

Tablo 4.25. Tutuma yönelik olumlu etki temasına yönelik alt tema ve kod frekansları

Tema	Alt Tema	Kod	f	
Tutuma Yönelik Olumlu Etki	Tutum Artışı	Fikir Değişimi	3	
		Sevgi	3	
		İlgi	2	
		Motivasyon	1	
	Ders ve Etkinliklerin Nitelikleri		Olumlu-Faydalı-İyi	4
			Öğrenci Etkileşimi	2
			Eğlenceli	2
			Konuya Uygun	1
			Çok Yönlü	1
			Görsel	1
		Akılda Kalıcı	1	

Tablo 4.25 incelendiğinde, ders tutumu hakkında yöneltilen soruya, katılımcıların ders ve etkinliklerin niteliklerini ortaya koyacak şekilde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların büyük kısmının derse yönelik tutumlarının olumlu etkilendiği bulgusuna rastlanılmıştır. Tutum değişimi açısından birden fazla katılımcının ders hakkındaki fikirlerinin değiştiği bulgusundan bahsetmek mümkündür. Toplamda üç katılımcı, eskiden ders hakkındaki olumsuz ya da olumsuzya yakın olan görüşlerinin etkinlikler sonrasında olumlu yönde değiştiği şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcı1, eskiden çoğu derse karşı olumsuz düşünceler beslediğini ifade ederken, 40 dakika boyunca ders işlemek yerine top oynamayı tercih ettiği şeklinde bir örnekle düşüncelerini ortaya koymuştur. Cevabının devamında ise son işlenen derslerde arkadaşlarıyla etkileşime girebildiğini, etkinliklerin eğlenceli olduğunu bu gibi nedenler dolayısıyla artık 40 dakika top oynamak yerine ders işlemeyi tercih ettiğini ifade etmiştir.

Şey mesela eskiden hiçbir dersi... ders yani sevmezdim derste kırk dakika boyunca ders dinlemek yerine gider maalesef top oynardım diye düşünüyordum. Ama şimdi yani on dakika sohbet ediyorsun. Arkadaşlarınla falan. Ondan sonra zoom üzerinden açyorsun. Zoom üzerinde sohbet edebiliyorsun. Ondan sonra mesajlar atabiliyorsun. Yani karikatürler falan var. Eğlenceli o yüzden yani artık kırk dakika top oynamak yerine Sosyal Bilgiler dersine girmeyi tercih ederim artık. Yani böyle bir şey oldu. (Katılımcı1)

Katılımcı4 de benzer şekilde eskiden derse yönelik olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı4, eskiden Sosyal Bilgiler dersini gereksiz bir ders olarak gördüğünü ifade ettikten sonra konulara çalışmadan derslere katıldığını yine aynı şekilde sınavlarına da hazırlanmadan girdiğini söylemiştir. Bununla birlikte konuyu öğrendikten sonra hiç tekrar yapmadığını ve konuyla bir daha ilgilenmediğini ifade etmesinin ardından bu dersler sonrasında daha çok tekrar yapmaya başladığını ve daha fazla test çözmeye başladığını söylemiştir. Bu ifadelerden dolayı Katılımcı4'ün Sosyal Bilgiler dersine yönelik fikirlerinin olumlu yönde değiştiği bulgusundan bahsetmek mümkün olmaktadır. Bunun yanında Katılımcı5 de daha önceleri sevmediğini ifade ettiği Sosyal Bilgiler dersinin etkinlikler sonrasında en sevdiği derslerden birisi haline geldiğini ifade etmiştir.

Ben eskiden sosyal derslerini çok fazla sevmezdim. Bana biraz sıkıcı gelirlerdi. Bu etkinlikleri işte ikinci üniteden sonra yapmaya başladık ve sosyal dersinden çok hoşlanmaya başladım. En sevdiğim derslerden birisi haline geldi. (Katılımcı5)

Katılımcı5’den farklı olarak önceden ders hakkındaki görüşlerini bildirmeden dersi daha çok sevdiğini ifade eden katılımcılar da olmuştur. Katılımcı3 ders tutumu hakkındaki soruya ilk başta cevap verirken zorlanmıştı. Daha sonra verdiği cevaplar ise tam olarak tutum hakkındaki görüşünü ortaya koyamamaktadır. Bu nedenle net bir cevap almak adına ders hakkında duygu ve düşüncelerinin nasıl değiştiği tekrar sorulmuştur. Bu soruya Katılımcı3 daha çok sevdiği şeklinde bir cevap vermiştir. Katılımcı7 ise eskiden sevdiği bir ders olduğu anlaşılan Sosyal Bilgiler dersini daha çok sevdiğini ifade etmiştir.

Artık daha da sevmeye başladım. Zaten çok seviyorum. Artık sevmediğim yönü kalmadı. Ya bu yüzden de açıkçası gözle görülür derecede duygularımda da bir değişiklik oldu. (Katılımcı7)

Katılımcılar, ders tutumuna yönelik soruya cevap verirken etkinliklerin bazı özelliklerini ön plana çıkartmışlardır. Katılımcı4 dersin kendisini olumlu etkilediğinden bahsettikten sonra derste işlenen etkinliklerin dersin konusunu yansıttığını ve tam olarak işlenmesi gereken konuyla ilgili olduğu için kendisini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Katılımcı5 de dersin faydalı olduğu görüşünü paylaşmıştır.

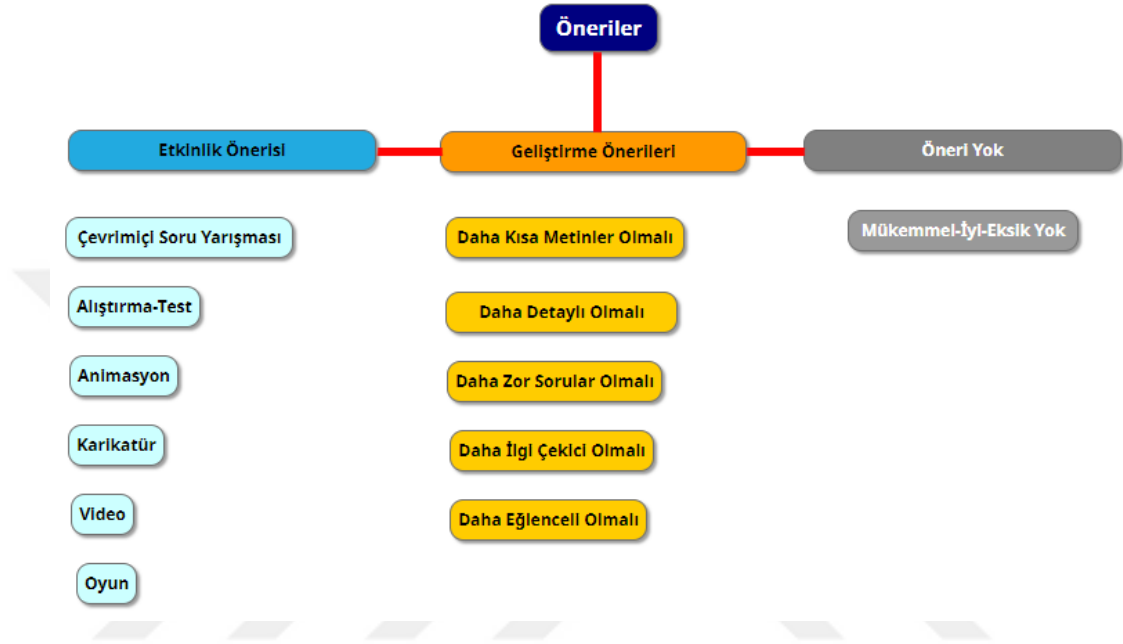
Eskiden o kadar çok eğlenerek ve sohbet ederek öğrenmezken artık hem görsel hem ses hem bazen yazılı bir şekilde ayrıca sohbetler de içine katarak yaptığımız için dersler faydalı ve eğlenceli oluyor. (Katılımcı5)

Katılımcı5’in verdiği bu yanıtta, derste daha çok eğlendiğinden ve arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olduğundan, bununla birlikte birden fazla duyu organına hitap eden etkinliklerin varlığından da söz etmektedir. Katılımcı5’in ifadelerinde geçen “eğlenceli” ve “öğrenci etkileşimi” gibi kodlar, daha önce bahsedildiği üzere Katılımcı1’in de ders tutumu hakkındaki görüşlerinde yer almaktadır. Buradan hareketle derslerin eğlenceli ve öğrenci etkileşimini mümkün kılan nitelikte olduğu söylenebilir. Yine aynı şekilde Katılımcı5’in ifadelerinden yola çıkılarak derslerin farklı duyu organlarına hitap edecek nitelikteki etkinliklerle işlendiği bulgusundan da söz etmek mümkündür. Bunların dışında etkinliklerin niteliği olarak akılda kalıcı bir yapıda olduğundan bahseden bir katılımcı da mevcuttur. Katılımcı7 derslerin görsel özellikler barındırmasından dolayı akılda kalıcı olduğunu bu nedenle de duygu ve düşüncelerinin olumlu etkilendiğini ifade etmiştir.

Hım. Güzeldi açıkçası mutlu oldum. Çünkü... böyle insan dediğim gibi görünce daha... daha çok şey yapıyor. Aklında kalıcı kalıyor. Bu yüzden de açıkçası yine böyle şeyler geliştirilebilir. Yani duygu düşüncelerimi olumlu yönden etkiledi. (Katılımcı7)

4.2.4. Önerilere Yönelik Nitel Bulgular

Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan öğretime yönelik katılımcıların önerilerinin belirlendiği nitel bulgular Şekil 4.4. üzerinde özetlenmiştir.



Şekil 4.4. Önerilere yönelik tema-alt tema hiyerarşik şeması

Şekil 4'te özetlendiği üzere katılımcıların vermiş olduğu cevaplar üç kategori altında toplanmıştır. Birinci kategori katılımcıların bundan sonraki derslere yönelik etkinlik önerilerinden oluşmaktadır. İkinci kategori ise söz konusu derslerde kullanılan etkinliklere yönelik geliştirme ve düzeltme önerilerinden oluşmaktadır. Son kategori ise etkinliklerin; mükemmel, iyi ya da eksikliği olmadığı gerekçesiyle bir öneride bulunmak istemeyen katılımcıların cevaplarını bir araya toplamaktadır.

Tek tema olarak karşımıza çıkan “Öneriler” temasına yönelik alt tema ve kod isimleri, frekansları ile birlikte Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26. Öneriler temasına yönelik alt tema ve kod frekansları

Tema	Alt Tema	Kod	f
Öneriler	Etkinlik Önerisi	Karikatür	4
		Animasyon	2
		Video	2
		Çevrimiçi Soru Yarışması	2
		Oyun	2
		Alıştırma-Test	1
		Daha İlgi Çekici Olmalı	1
	Geliştirme Önerileri	Daha Detaylı Olmalı	1
		Daha Eğlenceli Olmalı	1
		Daha Kısa Metinler Olmalı	1
		Daha Zor Sorular Olmalı	1
		Öneri Yok	İyi-Mükemmel-Eksik Yok

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere katılımcıların etkinlik önerileri büyük oranda derste işlenen etkinliklerle örtüşmektedir. Özgün bir etkinlik önerisi veren katılımcı sayısı oldukça azdır. Katılımcılar genel olarak etkinliklerin mevcut durumundan memnun olmaları gerekçesiyle bir kısmı öneride bulunma gereği görmemişlerdir öneride bulunanların ise verdikleri örnekler derste işlenen etkinliklerle benzerlikler göstermektedir. Katılımcı1 öneriler konusunda etkinliklerin bir eksikliği bulunmadığını, her şeyin mükemmel olduğunu belirtmiştir. Bunun üzerine etkinliklerde bir değişiklik yapmak istese ne gibi değişiklikler yapmak isteyeceği sorulmuştur. Bu soruya verdiği yanıt da yine derste işlenen etkinliklerle benzerlik göstermiştir. Katılımcı1 derste çevrim içi bir soru yarışması yapmanın eğlenceli olacağı şeklinde bir öneride bulunmuştur. Buna benzer şekilde Katılımcı3 de derste işlenen etkinliklerden yola çıkarak önerilerde bulunmuştur. Dersi karikatürler ya da animasyonla aracılığıyla işleme önerisinde bulunmuştur. Katılımcı3 bir animasyon programı hazırlayıp o programda derse yönelik animasyonlardan bahsetmektedir. Derste var olan etkinliklerin dışında bir öneride bulunan katılımcılar da vardır. Katılımcı5 ilk başta derste yer alan karikatür ve videoların çeşitliliğinin artırılarak derslerde kullanılabileceğini ifade ettikten sonra derslere özel oyun geliştirilebileceğini söylemiştir.

Daha farklı çeşitlerde karikatürler ya da videolar gelebilir mesela... oyun gibi şeyler gelebilir. Varsa eğer geliştirilebilir. Yani olduğunu bilmiyorum. Ben yani var mı bilmiyorum. Yani bilmediğim için de muhtemelen bunlar eklenebilir. Derslerde daha etkin bir şekilde kullanılabilir.(Katılımcı5)

Katılımcı5 gibi, oyun geliştirme önerisinde bulunan Katılımcı7; zor öğrenilen konuların öğretiminde oyun temelli materyallerin kullanılabilenliğinden bahsetmiştir. Daha önce bu konuda bir proje fikri ürettiğinden bahsederek, Mezopotamya uygarlıkları gibi zor öğrenilen bir konunun öğretimi için Web tabanlı bir oyun tasarlayıp öğretimin gerçekleştirilmesi yönünde bir öneride bulunmuştur. Ayrıca ders motivasyonunu arttırmak amacıyla “QR” kod ile toplanıp kullanılabilen bir ödül sisteminden bahsetmiştir. Bu farklı önerinin dışında diğer katılımcılar gibi çevrimiçi soru yarışması formatında bir etkinlik önerisinde de bulunmuştur. Bunların dışında son olarak dersteki etkinliklerin daha zor sorulardan oluşması gerektiği yönünde bir fikir beyanında bulunmuştur.

Biz bir ara Teknofest'e fikir olarak şey yapıyorduk. Fikirlerinden biri Mezopotamya uygarlıklarının çok zor öğrenildiği için bunun için bir web sitesi yapıp bu oyunu şey yapabiliriz. Bu kazandığı puanlarda da QR kodla otomatik okutup oradan istediğin şeyi alabilirdik. Böyle bir şey aklıma geldi. (Katılımcı7)

Etkinliklere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşan az sayıda katılımcıdan birisi olan Katılımcı2; derste uygulanan etkinliklerin daha ilgi çekici, daha detaylı ve daha eğlenceli tasarlanması gerektiğini söylemiştir. Bu cümleleri kurarken etkinliklerin aslında çok büyük bir değişikliğe ihtiyacı olmadığını yalnızca birazcık daha eğlenceli tasarlanabileceğini söylemiştir. Derslerin çok sıkıcı olmamasına rağmen biraz daha eğlenceli olması gerektiğini belirten Katılımcı3, dersteki etkinliklerde kullanılan metinlerin birazcık daha kısa olmasının bu sorunu çözeceğini belirtmiştir.

Hocam yani aslında ben derslerin bir tık daha sıkıcı değil de eğlenceli geçmesini daha çok seviyorum. Bu yüzden daha eğlenceli etkinlikler yapabiliydim. (Katılımcı3)

Bu öneri ve eleştirilerin dışında etkinliklerin mükemmel olması, iyi olması ya da eksik olmaması nedeniyle bir öneride bulunmak istemeyen katılımcılar da olmuştur. Etkinliklerde bir eksik görmemelerine rağmen katılımcılardan bir etkinlik tasarlayacak olsalar nasıl bir etkinlik tasarlayacakları sorusu sorulmuştur. Katılımcılar tarafından alınan yanıtların büyük çoğunluğu derslerde uygulanmış olan etkinliklere benzer nitelikte olmuştur. Katılımcı6 da ilk başta etkinliklere yönelik bir önerisinin olmadığını ve etkinliklerde bir değişikliğe gerek duymadığını söylemiştir. Bu durumun nedeni olarak etkinliklerin bu haliyle de zaten güzel olduklarını

belirtmiştir. Yine de bir öneride bulunmak istediğinde derste kullanılan video ve karikatür gibi etkinlikleri örnek vermiştir. Aynı şekilde Katılımcı4 de etkinliklerde bir değişiklik yapmak istemediğini, bunun nedenini ise etkinliklerin genel olarak iyi olduğuna bağlamıştır. Yine Katılımcı4'e de bir etkinlik tasarlayacak olsa nasıl bir etkinlik tasarlayacağı sorulduğunda; derste gördüğü bir karikatür etkinliğini referans göstererek bir cevap vermiştir.

Ben böyle içini ilk önce böyle başına bir tane karikatürü ya da bir video koyardım. Sonra birkaç tekrar yapardım alıştırma sonra öyle alıştırmadan sonra test yapardım. (Katılımcı6)



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarına genel bir bakış atılacak olursa; Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan ders materyalleri ve etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyi ve akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla tutarlı bir şekilde öğrencilerin görüşleri ve ifadeleri doğrultusunda da Web 2.0 araçlarının, öğrencilerin dijital vatandaşlık ve akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilere uygulanan tutum ölçeği incelendiğinde; bu araçların derse yönelik tutum üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak tutuma yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan ders materyalleri ve etkinlikleriyle işlenen derslere yönelik öğrencilerin çoğunun olumlu bir tutum sergilediği görülmekle beraber öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde de bu araçların olumlu etki yarattığı anlaşılmaktadır. Aradaki bu tezat durumun muhtemel sebepleri çalışmanın ilerleyen sayfalarında tartışılmıştır ancak Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamlarında kullanılmasının genel anlamda başarılı olduğu ifade edilebilir.

Çalışmanın ulaştığı sonuçlar, alanyazında Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzer ve farklı yönleriyle beraber tartışılarak sunulmuştur. Buna göre bu çalışmada elde edilen sonuçlar, alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir.

Özellikle bu çalışmadaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan ders materyallerinin genel anlamda başarılı olmasında, bu materyallerin dersi daha eğlenceli ve daha renkli hale getirdiği noktası ön plana çıkmaktadır. Derslerin daha eğlenceli, farklı duylara hitap edebilecek, öğrenci merkezli ve değişik öğrenme stillerine uygun şekilde işlenebilmesini kolaylaştırmak amacıyla Web 2.0 araçlarından faydalanılması önerilmektedir. Birçok çalışmada da benzer nedenlerle Web 2.0 araçlarının ders ortamında kullanılması önerilmektedir (Abou, Kiwan ve Semaan, 2018; Aijjan ve Harshorne, 2008; Alp ve Kaleci, 2018; Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2017; Aşıksoy, 2018; Faizi, Chiheb ve El Afia, 2015; Gürgil, 2019; Korkmaz, Vergili, Çakır ve Uğur-Erdoğan, 2019).

Sonuç, tartışma ve önerilere yönelik içerikler, ilerleyen sayfalarda başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar nicel ve nitel olarak iki ayrı başlık altında verilmiştir.

5.1.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi'nden elde edilen bulgular, çalışmanın nicel bulgularını oluşturmaktadır. Nicel bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar farklı başlıklar altında incelenmiştir.

5.1.1.1. Dijital Vatandaşlık Düzeyine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden (DVDÖ) elde edilen veriler SPSS 25.0 paket istatistik programıyla analiz edilerek, “Deney ve kontrol grubuna ait ‘**Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği**’ öntest toplam puanları arasında, sontest toplam puanları arasında ve öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- ❖ Bu doğrultuda ilk olarak deney ve kontrol grubuna ait öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden elde edilen veriler normal dağılım koşullarını sağladığından dolayı her iki grubun öntest puan ortalamaları arasındaki farkı tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi sonuçları dikkate alınmıştır.
- ❖ Buna göre deney ve kontrol grubunun, DVDÖ öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan deneysel uygulamalar öncesinde, deney ve kontrol grubunun DVDÖ puanları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.
- ❖ Ek olarak deney ve kontrol grubunun DVDÖ öntest puanlarının ortalaması üzerinden yapılan incelemeler sonucunda deney grubunun (N=21) dijital vatandaşlık düzeyinin orta düzeyde olduğu, kontrol grubunun (N=20) dijital vatandaşlık düzeyinin ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu farkın nedeni; deney ve kontrol grubunun birbirine yakın ortalamalara sahip olmasına rağmen düzeyler için belirlenen puan barajlarının sınırında puanlara sahip olmalarıdır.

- ❖ Bununla birlikte deney ve kontrol grubu ayrımı gözetilmeksizin ölçeğe katılan çalışma grubunun (N=41) öntest sonuçları incelendiğinde; çalışma grubunun dijital vatandaşlık düzeyi orta düzey olarak tespit edilmektedir.

Birçok çalışmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin, ölçeklerden aldıkları puanlara göre dijital vatandaşlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öztürk'ün (2015) çalışmasında da, örnekleme yer alan 829 ortaokul öğrencisinin dijital vatandaşlık düzeyi, orta düzey olarak tespit edilmiştir. Bir başka araştırmacı olan Öztürk (2019), çalışmasında örneklem olarak belirlenen 722 sekizinci sınıf öğrencisinden elde ettiği verilerde, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bunun tersine öğretmen adayları başta olmak üzere yetişkin yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda katılımcıların dijital vatandaşlık düzeylerinin genellikle yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin, Parsak (2021) tarafından hazırlanan çalışmada, 148 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına uygulanan ölçek sonucunda, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sakallı (2015) tarafından hazırlanan çalışmada, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Aslan'ın (2016) çalışmasında da 682 öğretmen adayından elde edilen veriler sonucunda, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bakır (2016) da yine öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ölçeğinden aldıkları puanların yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin dijital vatandaşlık ölçeği puanlarını inceleyen Tatlı (2018), çalışmasında öğretmenlerin dijital vatandaşlık puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak yetişkin yaş grubuyla yapılan çalışmalara tezat bir sonuç olarak Kocadağ'ın (2012) çalışması örnek verilebilir. Kocadağ (2012), öğretmen adaylarından elde ettiği veriler neticesinde, öğretmen adaylarının orta düzeyde dijital vatandaşlık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmaya benzer şekilde Web 2.0 araçlarının dijital vatandaşlık konularının öğretiminde kullanılması ya da dijital vatandaşlık düzeyi üzerine etkisinin sınındığı deney ve kontrol grupları olan başka bir deneysel çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu konuda ulaşılan çalışmaların bir kısmı tek gruplu çalışmalardır (Gündoğdu, 2019; Newtong, 2016; Öncül, 2020; Sari, 2019). Özen-Açıl'ın (2020) deney ve kontrol grupları sayılabilecek üç farklı grup olmasına rağmen öntest karşılaştırmalarının yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmadaki sonuçlara benzer şekilde, Karaduman

(2011) tarafından hazırlanan, Sosyal Bilgiler dersinde dijital vatandaşlık üzerine gerçekleştirilen deneysel uygulamaların etkililik düzeyinin ölçüldüğü çalışmada, deney ve kontrol grubunun dijital vatandaşlık ölçeği öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

- ❖ Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği öntest ve sontest puanlarına yönelik grup içi farklar, bağımlı gruplar t-testi ile sınanmıştır.
- ❖ Buna göre deney grubunun DVDÖ öntest puanları ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun sontest puan ortalamasının, öntest puan ortalamasından fazla olduğu sonucuna dayanarak deneysel uygulamaların deney grubunun dijital vatandaşlık düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğunu söylemek mümkündür.
- ❖ Bununla birlikte kontrol grubunun DVDÖ öntest puanları ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara destek veren çalışmalar mevcuttur. Newtong'ın (2016) tek gruplu deneysel çalışmasında, Web 2.0 aracı olarak çevrim içi eğitim yönetim sistemi olan Moodle kullanımının, lisans öğrencilerinin dijital vatandaşlık durumlarına ve akademik başarılarına etkisini ölçmek amaçlanmış ve öğrencilerin dijital vatandaşlık öntest ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın sontest lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sari (2019) tarafından hazırlanan çalışmada, ilköğretim yedinci sınıf düzeyi öğrencilerine dijital vatandaşlık konusunda gerçekleştirilen etkinliklerin dijital vatandaşlık becerilerine etkisinin incelenmesinin yanında, öğretmenlere uygulanan seminerlerin öğretmenlerin dijital vatandaşlık becerilerine etkisi incelenmiştir. Buna göre Sari (2019), çalışmasında; öğretmenlere uygulanan seminerler öncesinde elde edilen öntest puanlarıyla, seminerler uygulandıktan sonra elde edilen sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Sari (2019), çeşitli etkinliklerle gerçekleştirilen öğretim sonrasında, 7. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gündoğdu (2019) tarafından hazırlanan tek gruplu çalışmada, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen dijital vatandaşlık eğitimi öncesinde toplanan öntest puanları ile eğitim sonrasında elde edilen sontest puanları arasında sontest puanları lehine istatistiksel olarak

anlamli bir fark tespit edilmiştir. Benzer şekilde Öncül (2020), akran öğretimi ile öğrencilerin dijital vatandaşlık farkındalıklarını geliştirmeyi amaçladığı tek gruplu deneysel desendeki çalışmasında, çalışma grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlar dışında Özen-Açıl (2020) tarafından hazırlanan çalışmada, üç farklı öğrenci grubunda; DQ World dijital platformu, çalışma kağıdı ve kutu oyunları olmak üzere farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen dijital vatandaşlık öğretiminin, öğrenci gruplarının dijital vatandaşlık kazanımları üzerindeki etkisi incelenmiş, her üç grubun da grup içi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiş ve kullanılan farklı yöntemlerin dijital vatandaşlık öğretiminde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- ❖ Deney ve kontrol grubunun DVDÖ sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının tespiti için iki grubun sontest puan ortalamaları bağımsız gruplar t-Testi ile sınanmıştır.
- ❖ Buna göre deney ve kontrol grubunun DVDÖ sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun DVDÖ sontest puan ortalamasının, kontrol grubunun sontest puan ortalamasından yüksek olduğu tespitine dayanarak iki grubun arasındaki puan farkının deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ Böylece Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş olan etkinlik ve ders materyallerinin dijital vatandaşlık konularının öğretiminde kullanılmasının, dijital vatandaşlık düzeyi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bu çalışmayla benzer şekilde Web 2.0 araçlarının dijital vatandaşlık konularının öğretiminde kullanılması ya da Web 2.0 araçlarının dijital vatandaşlık düzeyi üzerine etkisinin sınıandığı çalışma sayısı azdır ancak başka yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak birçok dijital vatandaşlık öğretimi yapıldığı görülmektedir. Newtong'ın (2016) çalışmasında, Web 2.0 aracı olarak çevrim içi eğitim yönetim sistemi olan Moodle kullanımının, lisans öğrencilerinin dijital vatandaşlık durumlarına ve akademik başarılarına etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Newtong (2016) tek gruplu bu çalışmasında, kullanılan Web 2.0 aracının öğrencilerin dijital vatandaşlık durumu üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Bu

çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde, Karaduman (2011) tarafından hazırlanan, Sosyal Bilgiler dersinde dijital vatandaşlık konuları üzerine gerçekleştirilen deneysel uygulamaların etkililik düzeyinin ölçüldüğü çalışmada, dijital vatandaşlık ölçeği sontest puanlarının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Karaduman ve Öztürk (2014), dijital vatandaşlık temelli etkinliklerin, öğrencilerin dijital vatandaşlık tutum ve anlayışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sari (2019), Sosyal Bilgiler alanındaki çalışmasında; yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubundan elde edilen sontest puanları arasında, deney grubunun sontest puanları lehine anlamlı bir fark olduğu ve etkinliklerin dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öncül (2020), akran öğretimi ile öğrencilerin dijital vatandaşlık farkındalıklarını geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında, akran öğretiminin öğrencilerin dijital vatandaşlık farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gündoğdu (2019) yaratıcı drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen dijital vatandaşlık eğitimin başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Snyder'in (2016) çalışmasında, global işbirliği projeleri ve sosyal medya uygulamalarının, öğrencilerin dijital vatandaşlık algılarına olumlu tesir ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Holland (2017) tarafından hazırlanan, dijital vatandaşlığa yönelik etkinliklerin, üstün becerili öğrencilerin dijital vatandaşlık konusundaki algıları üzerine etkisinin incelendiği çalışmada, etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin dijital vatandaşlık algılarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lindsey (2015), teknoloji temelli uygulamaların öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, teknoloji temelli uygulamaların, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Moll (2016), Cunha (2012) ve Boyle'un (2010) çalışmaları da dijital vatandaşlık konusunda, çalışma grubuna yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerin, çalışma grubu üzerinde olumlu sonuç verdiği diğer çalışmalara örnek olarak verilebilir.

Bu sonuçlar dışında Özen-Açıl (2020) tarafından hazırlanan, üç farklı öğrenci grubunda; DQ World dijital platformu, çalışma kağıdı ve kutu oyunları olmak üzere farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen dijital vatandaşlık öğretiminin, öğrenci gruplarının dijital vatandaşlık kazanımları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, üç grubun sontestleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiş

ve kullanılan farklı yöntemlerin dijital vatandaşlık öğretiminde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer çalışmalar incelendiğinde, Web 2.0 araçları da dahil olmak üzere farklı öğretim yöntem, teknik ve materyalinin, dijital vatandaşlık konularının öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin dijital vatandaşlık bilgi ve becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmadaki sonuçlar, alanyazındaki birçok çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

5.1.1.2. Akademik Başarıya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testinden (SBDKDT) elde edilen veriler SPSS 25.0 paket istatistik programıyla analiz edilerek, “Deney ve kontrol grubuna ait ‘**Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi**’ öntest toplam puanları arasında, sontest toplam puanları arasında ve öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- ❖ Bu doğrultuda ilk olarak deney ve kontrol grubuna ait öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi’nden elde edilen veriler normal dağılım koşullarını sağladığından dolayı her iki grubun öntest puan ortalamaları arasındaki farkı tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi sonuçları dikkate alınmıştır.
- ❖ Buna göre deney ve kontrol grubunun, SBDKDT öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ Bu açıdan deneysel uygulamalar öncesinde, deney ve kontrol grubunun SBDKDT puanları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Gündoğdu (2017), Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş işbirlikli öğrenme ortamlarının etkisini sınıadığı çalışmasında, uygulanan öntestler sonucunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Almalı (2020), Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçlarının akademik başarı ve ders tutumu üzerine olan etkisinin sınıadığı çalışmada, akademik başarı testinden elde edilen verilerde deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının birbirine denk olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Can (2021), Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan kavramsal karikatürlerin öğrencilere etkisini incelediği çalışmada, deney ve kontrol grubunun akademik başarı bakımından birbirine denk gruplar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deney ve kontrol grubunun SBDKDT öntest puanlarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşan diğer araştırmacılar şu şekilde sıralanabilir: Başaran ve Kılınçarslan (2021); Keskin (2021); Korkmaz, Vergili, Çakır ve Uğur-Erdoğan (2019); Özdem-Köse (2019); Uysal (2020).

- ❖ Öntestler uygulandıktan sonra deney grubuna Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan etkinlik ve materyallerle dersler işlenirken, kontrol grubunda programda yer aldığı şekliyle alışla gelen yöntem ve tekniklerle öğretim yapılmıştır.
- ❖ Deney ve kontrol gruplarına öğretim sonrasında sontest uygulanmıştır. SBDKDT öntest ve sontest puanlarına yönelik grup içi farklar, bağımlı gruplar t-testi ile sınanmıştır.
- ❖ Deney grubunun SBDKDT öntest puanları ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun sontest puan ortalamasının, öntest puan ortalamasından fazla olduğu sonucuna dayanarak deneysel uygulamaların deney grubunun akademik başarı düzeyi üzerinde olumlu etki yarattığını söylemek mümkündür.
- ❖ Benzer şekilde kontrol grubunun SBDKDT öntest puanları ile sontest puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun sontest puan ortalamasının, öntest puan ortalamasından fazla olduğu sonucuna dayanarak, dersin geleneksel yöntemlerle işlenmesinin de kontrol grubunun akademik başarı düzeyi üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir.

Çalışmadaki sonuçlarla uyumlu şekilde Keskin'in (2021) çalışmada da deney grubunun başarı testi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilirken, kontrol grubunun başarı testi öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışmadaki sonuçlara benzer şekilde Almalı (2020) tarafından hazırlanan çalışmada deney grubunda Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler öğretimi sonrasında öntest ve sontest

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiş ve gerçekleştirilen öğretimin akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Buna karşılık bu çalışmadaki sonuçların tersine, Almalı'nın (2020) çalışmasında kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sonrasında, kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Can'ın (2021) çalışmasında da deney grubunun akademik başarı testi öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit edilirken, kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

- ❖ Deney ve kontrol grubunun SBDKDT sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının tespiti için iki grubun sontest puan ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile sınanmıştır.
- ❖ Buna göre deney ve kontrol grubunun SBDKDT sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun SBDKDT sontest puan ortalamasının, kontrol grubunun sontest puan ortalamasından yüksek olduğuna dayanarak iki grubun arasındaki puan farkının deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ Böylece Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş olan etkinlik ve ders materyallerinin dijital vatandaşlık konularının öğretiminde kullanılmasının, akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bu çalışmayla benzer şekilde, Web 2.0 araçlarının akademik başarıya etkisinin sınındığı çalışmalardan biri olan Newtong'ın (2016) çalışmasında, Web 2.0 aracı olarak çevrim içi eğitim yönetim sistemi olan Moodle kullanımının, lisans öğrencilerinin dijital vatandaşlık durumlarına ve akademik başarılarına etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Newtong (2016) tek gruplu bu çalışmasında, kullanılan Web 2.0 aracının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Almalı (2020), çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretim sonrasında akademik başarı testi puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Gündoğdu (2017), Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş işbirlikli öğrenme ortamlarının etkisini sınındığı çalışmasında, derslerin işlenmesi sonrasında uygulanan sontestler sonucunda deney ve kontrol grubunun akademik başarı düzeyleri arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın deney grubu lehine olduğunu tespit etmiştir. Jena, Bhattacharjee, Gupta, Das ve Debnath (2018), Web 2.0 araçlarının öğrencilerin performansı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Korkmaz, Vergili, Çakır ve Uğur-Erdoğan (2019), Web 2.0 araçlarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı sonucu yine bu çalışmadaki sonuçlarla tutarlıdır. Can (2021), Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan kavramsal karikatürlerin öğrenciler üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, deney ve kontrol grubunun akademik başarı testinden aldıkları sınav puanlarının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Türegün-Çoban ve Adıgüzel (2022) tarafından hazırlanan, uzaktan eğitim İngilizce dersinde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin tutum ve akademik başarıları üzerine etkisinin incelendiği çalışmada Web 2.0 araçlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar dışında Öztürk ve Tetik (2015), yüz yüze eğitimin yanında sosyal ağ kullanımının akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kocaoğlu (2015) tarafından ortaya koyulan, ağ günlüklerinin öğrencilerin ders başarısına etkisinin incelendiği çalışmada, deney-kontrol grubu kullanılmış ve grupların sınav puanları deney grubu lehine arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Göker ve İnce (2019), Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının akademik başarıya etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 33 TÖMER öğrencisiyle deneysel bir süreç gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda Web 2.0 aracı olarak “3 Dakikada Türkçe” Web sitesinin Türkçe öğretiminde kullanılmasının akademik başarı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun akademik başarı testi sınav puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede farklılık gösterdiği ve Web 2.0 araçlarının akademik başarıyı geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşan diğer araştırmacılar şu şekilde sıralanabilir: Akkaya (2019); Başaran ve Kılınçarslan (2021); Çenesiz (2020); Gürleroğlu (2019); Keskin (2021); Özdem-Köse (2019); Pürbudak (2020); Şeker (2020); Uysal (2020); Yıldırım (2020).

Bu çalışmanın sonuçlarıyla uyum sağlayacak şekilde sonuçlara ulaşan araştırmacılar da mevcuttur. Çalışkan (2013), Web 2.0 teknolojisinin ürünlerinden

biri olan blog kullanımının akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Batıbay (2019) tarafından hazırlanan çalışmada, Kahoot Web 2.0 aracının öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisi incelenmiş ve öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer çalışmalar incelendiğinde genel olarak Web 2.0 araçlarının öğretim materyali olarak kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmadaki sonuçlar, alanyazındaki pek çok çalışmayla tutarlılık göstermektedir.

5.1.1.3. Ders Tutumuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden (SBDTÖ) elde edilen veriler SPSS 25.0 paket istatistik programıyla analiz edilerek, “Deney ve kontrol grubuna ait ‘**Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği**’ öntest toplam puanları arasında, sontest toplam puanları arasında ve öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- ❖ Bu doğrultuda ilk olarak deney ve kontrol grubuna ait öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı test edilmiştir.
- ❖ Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler normal dağılım koşullarını sağlayamadığından dolayı her iki grubun öntest puan ortalamaları arasındaki farkı tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U Testi sonuçları dikkate alınmıştır.
- ❖ Buna göre deney ve kontrol grubunun, SBDTÖ öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan deneysel uygulamalar öncesinde, deney ve kontrol grubunun SBDTÖ puanları bakımından birbirine denk olduğu ve derse karşı benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir.
- ❖ Buna ek olarak her iki grubun da Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları öntest puanlarına göre, uygulama öncesinde çalışma grubunun derse yönelik tutum düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Almalı (2020), Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 araçlarının akademik başarı ve ders tutumu üzerine olan etkisinin sınındığı çalışmada da tutum ölçeğinden elde edilen verilere göre deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Can (2021), Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan kavramsal karikatürlerin öğrencilere etkisini incelediği çalışmasında, deney ve kontrol grubunun fen bilimleri dersine karşı tutumları bakımından birbirine denk gruplar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deney ve kontrol grubunun tutum ölçeği öntest puanlarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşan diğer araştırmalar şu şekilde sıralanabilir: Akbaba (2019); Keskin (2021); Özdem-Köse (2019); Uysal (2020).

Çalışmanın sonuçlarına ters düşen çalışmalar da mevcuttur. Gürleroğlu (2019), Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deneysel çalışmada, deney ve kontrol grubunun öntest puanlarının birbirine denk olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

- ❖ SBDTÖ öntest ve sontest puanlarına yönelik grup içi farklar, Wilcoxon Testi ile sınıanmıştır.
- ❖ Deney grubunun SBDTÖ öntest puanları ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ Benzer şekilde kontrol grubunun SBDTÖ öntest puanları ile sontest puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadaki sonuçlara benzer şekilde Uysal (2020), Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan animasyonların çeşitli değişkenler üzerinde etkisini incelediği çalışmasında, hem deney grubunun hem de kontrol grubunun fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve Web 2.0 araçlarının ders tutumu üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan diğer araştırmacılar arasında Yıldırım (2020), Özipek (2019) ve Yalım (2019) sayılabilir. Almalı (2020) tarafından hazırlanan çalışmada kontrol grubunda gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler dersi öğretimi sonrasında ders tutumuna yönelik öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Bununla birlikte Almalı'nın (2020) çalışmasında deney grubunda Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretim sonrasında, deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiş ve Web 2.0

araçlarının Sosyal Bilgiler ders tutumuna karşı olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Can'ın (2021) çalışmasında da deney grubunun tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit edilirken, kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Gürleroğlu (2019), Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deneysel çalışmada, her iki grubun grup içi öntest ve sontest tutum ölçeği puanları arasında öntest lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

- ❖ Deney ve kontrol grubunun SBDTÖ sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının tespiti için iki grubun sontest puan ortalamaları Mann-Whitney-U Testi ile sınanmıştır.
- ❖ Buna göre deney ve kontrol grubunun SBDKDT sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş olan etkinlik ve ders materyallerinin dijital vatandaşlık konularının öğretiminde kullanılmasının, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.
- ❖ Buna ek olarak her iki grubun da Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları sontest puanlara göre, uygulama sonrasında çalışma grubunun derse yönelik tutum düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde; Özipek (2019), Padlet Web 2.0 aracıyla işlenen derslerin Türkçe dersi tutumuna istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uysal (2020), Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan animasyonların çeşitli değişkenler üzerinde etkisini incelediği çalışmada, deney grubunun ve kontrol grubunun fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve buna bağlı olarak Web 2.0 araçlarının ders tutumu üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yalım (2019), Web 2.0 araçlarından Kahoot kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisini incelemiş ve Kahoot kullanımının ders tutumu üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2020), Fen Bilimleri dersindeki kazanımların Web 2.0 araçları ile öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gürleroğlu (2019), Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deneysel çalışmada, deney ve kontrol grubunun sontest

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve Web 2.0 araçlarıyla fen öğretiminin fene yönelik tutum üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arabacı (2021), çalışmasında Web 2.0 araçları ile ilgili eğitim sonrasında öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarıyla etkinlik tasarımları sağlanmıştır. Çalışmada bu süreç sonunda öğretmen adaylarının “teknolojik pedagojik alan yeterliği”, öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve Web 2.0 araçları içerik geliştirme öz yeterliği üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem kullanılarak tasarlanan çalışmaya 33 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonunda Öğretmen adaylarının teknoloji pedagojik alan yeterliği ve öğretim teknolojilerine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir değişiklik görülmediği tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada ise Bodur (2010), Web 2.0 teknolojisinin bir ürünü olan ağ günlüklerinin kullanılmasının, öğrencilerin derse karşı motivasyonları üzerinde anlamlı bir değişim yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmadaki sonuçların tersine, Almalı (2020) tarafından hazırlanan çalışmada, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları üzerinde olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir. Holcomb ve Beal (2010) tarafından ortaya koyulan çalışmada, Web 2.0 araçlarının Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve öğrencilerin derse olan ilgilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Türegün-Çoban ve Adıgüzel (2022) tarafından hazırlanan, uzaktan eğitim İngilizce dersinde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin tutum ve akademik başarıları üzerine etkisinin incelendiği çalışmada da, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin ders tutumu üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Can (2021), Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan kavramsal karikatürlerin öğrenciler üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, deney ve kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldıkları son test puanlarının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ve böylece deneysel uygulamaların öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Mete ve Batıbay'ın (2019) çalışmasında, Kahoot Web 2.0 aracının eğitim ortamında kullanılmasının öğrencilerin dikkatini çektiğini ve motivasyonları üzerine olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bolatlı ve Korucu (2018), Web 2.0 araçlarının öğretim ortamında kullanılmasının, öğrencilerin dikkatlerine ek olarak derse olan isteklerini de artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Lin ve Yuan (2006), her ne kadar çalışmalarında

tutumuna yönelik ölçüm yapmamış olsalar da, tutum gibi duyuşsal alanda yer alan motivasyon üzerine odaklanmışlardır. Lin ve Yuan (2006), bir çeşit Web 2.0 ürünü olan ağ günlükleri kullanımının öğrencilerin motivasyonu üzerine olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Deney ve kontrol grubunun tutum ölçeği son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede farklılık gösterdiği ve Web 2.0 araçlarının derse karşı tutumu geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşan bazı diğer araştırmacılar şu şekilde sıralanabilir: Akbaba (2019); Akçay ve Arslan (2010); Gömleksiz ve Pullu (2017); Kamar (2021); Morkoç ve Erdönmez (2014); Soylu (2020).

Benzer çalışmalar incelendiğinde, Web 2.0 araçlarının ders tutumuna yönelik pozitif etki ettiği sonucuna ulaşan birçok çalışma bulunduğu gibi Web 2.0 araçlarının ders tutumu üzerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, Web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde bir etki yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonucun pek çok sebebi olabilir:

- ❖ Öğretimi gerçekleştirilen konu, öğrencilere anlamsız gelmiş olabilir,
- ❖ Covid-19 sürecinde yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamı öğrencilerin tutumları üzerinde etki etmiş olabilir,
- ❖ Tutum değişiminin uzun soluklu bir süreç olarak değerlendirildiğinde, deneysel uygulama süresi yetersiz kalmış olabilir,
- ❖ Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum düzeylerinin deneysel uygulamalardan önce de yüksek olması, sınırlandırıcı bir etki yapmış olabilir,

Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretim sonrasında deney grubu öğrencilerinin bu nedenlerden biri veya birkaçına bağlı olarak tutum ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiş olabilir.

5.1.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Web 2.0 araçları yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular, çalışmanın nitel bulgularını oluşturmaktadır. Nitel bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar, farklı başlıklar altında incelenmiştir.

5.1.2.1. Akademik Başarıya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Web 2.0 araçları yarı yapılandırılmış görüşme formundan (WAYYGF) elde edilen veriler MAXQDA 2020 paket istatistik programı yardımıyla nitel içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

- ❖ Görüşme formundan elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin, akademik başarıya yönelik verdiği cevapların akademik başarıya olumlu etki ve akademik başarıya nötr etki şeklinde iki ana temaya ayrıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.
- ❖ Akademik başarıya nötr etki teması yalnızca 1 katılımcının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Böylece görüşmeye katılan diğer tüm katılımcıların Web 2.0 araçlarıyla desteklenen ders ortamının akademik başarıya yönelik olarak olumlu etki yaptığı görüşünü paylaştığı söylenebilir.
- ❖ Bununla birlikte akademik başarıya olumlu etki temasının da “etkinliklerin nitelikleri” ve “etkinlik/materyal” olarak iki alt temaya ayrıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu alt temaların oluşmasındaki temel etkenin; öğrencilerin doğal olarak, etkinlik/materyal çerçevesinde ve etkinliklerin bazı nitelikleri üzerinden örneklerle kendilerini ifade etme çabaları olduğu düşünülmektedir.
- ❖ Öğrencilerin ifadelerine göre; çizgi roman, animasyon, video ve diğer görsel materyallerin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu öğelerin dersi eğlenceli, eğitici, akılda kalıcı, ilginç ya da dersi birden fazla duyuya hitap edebilecek bir yapıya kavuşturduğu gibi gerekçelerle akademik başarılarının olumlu etkilendiği tespit edilmiştir.
- ❖ Öğrencilerin cevaplarından, beşinci sınıf “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı kazanımlarını büyük oranda kazandıkları anlaşılmaktadır.
- ❖ Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretimin, akademik başarıya etkisine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde; dersin Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan etkinlik ve materyallerle işlenmesinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlar, çalışmanın nicel sonuçlarıyla uyumludur.
- ❖ Çalışmanın nicel boyutunda Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan etkinlik ve dijital materyallerin, deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, Web 2.0 araçlarının akademik başarıyı arttırdığına yönelik nitel sonuçların, çalışmanın nicel sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Bu sonuçlarla Can'ın (2021) çalışmasındaki sonuçlar birbiriyle uyumaktadır. Can (2021), çalışmasında Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretime yönelik

öğrencilerin; kolay öğrenme, kalıcı öğrenme ve etkili öğrenme gibi olumlu yönde görüş bildirdikleri ve Web 2.0 araçlarının ders başarısına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Zhao (2019) ise iki dönem boyunca Quizizz Web 2.0 aracıyla gerçekleştirilen öğretim sonrasında öğrenci görüşleri doğrultusunda; Quizizz Web 2.0 aracının öğrencilerin akademik başarılarına yönelik olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Gündoğdu'nun (2017) çalışmasında, öğrencilerin Web 2.0 araçlarının kullanırken hissettikleri olumlu durumları bilgi öğrenme, daha iyi anlama, eğlenceli, tekrar yapma, dikkat çekici gibi kelimelerle ifade ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu ve benzeri kelimelerin bu çalışmada da öğrencilerin ifadelerinde yer aldığı sonucu, Gündoğdu'nun (2017) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Soylu'nun (2020) çalışmasında Toondoo Web 2.0 aracı kullanılarak oluşturulan kavram karikatürleriyle gerçekleştirilen öğretime yönelik öğrenci görüşlerinde; ilgi çekici, kolay anlaşılır ve öğrenme kolaylaştırıcı gibi kodların ortaya çıktığı görülmektedir. Benzer bir durum Güleroğlu'nun (2019) çalışmasında da ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin olumlu duygularını, eğlenceli, akılda kalıcı gibi ifadelerle belittikleri görülmektedir.

Benzer çalışmalar incelendiğinde genel olarak Web 2.0 araçlarının öğretim materyali olarak kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki yarattığı sonucunun birçok çalışmada nitel bulgularla desteklendiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmadaki sonuçlar, alanyazındaki pek çok çalışmayla tutarlılık göstermektedir.

5.1.2.2. Dijital Vatandaşlık Düzeyine Yönelik Sonuç ve Tartışma

- ❖ Görüşme formundan elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin, dijital vatandaşlık düzeyine yönelik verdiği cevapların DVD olumlu etki ve DVD nötr etki şeklinde iki ana temaya ayrıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.
- ❖ DVD nötr etki teması yalnızca 1 katılımcının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Böylece görüşmeye katılan diğer tüm katılımcıların, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen ders ortamının dijital vatandaşlık düzeyine yönelik olarak olumlu etki yaptığı görüşünü paylaştığı söylenebilir.
- ❖ Bununla birlikte DVD olumlu etki temasının da “etkinliklerin nitelikleri”, “medya okuryazarlığı” “bilimsel/etik anlayışında gelişme” ve “etkinlik/materyal” olarak dört alt temaya ayrıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu alt temaların oluşmasındaki temel etkenin; öğrencilerin doğal olarak, etkinlik/materyal çerçevesinde ve etkinliklerin bazı nitelikleri üzerinden örneklerle kendilerini ifade etme çabalarına ek olarak derste öğrendikleri bilgileri sözel olarak ifade etme isteği olduğu düşünülmektedir.

- ❖ Öğrencilerin ifadelerine göre; derste kullanılan materyallerin dersi, eğitici, akılda kalıcı, kullanışlı ya da dersi gündelik yaşamı yansıtabilecek bir yapıya kavuşturduğu gibi gerekçelerle dijital vatandaşlık düzeylerinin olumlu etkilendiği tespit edilmiştir.
- ❖ Öğrencilerin cevaplarından, dijital vatandaşlık konularını büyük oranda kazandıkları anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin; dijital vatandaşlık konularını içeren beşinci sınıf “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanına yönelik akademik başarılarının da yükselmesi bir tesadüf değildir.
- ❖ Nitekim görüşmeye katılan öğrencilerin; güvenli İnternet kullanımı ya da İnternette elde edilen bilgilerin ve kaynaklarının sorgulanması gibi medya okuryazarlığı konu alanına giren dijital vatandaşlık göstergelerine yönelik olumlu sözel ifadelerde buldukları görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan ödev ve çalışmalarda kaynakça gösterme ve farklı kaynaklardan faydalanma gibi bilimsel etik anlayışında gelişme gösterdiklerine dair ifadelerle de karşılaşılmıştır.
- ❖ Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretimin, dijital vatandaşlık düzeyine etkisine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde; dersin Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan etkinlik ve materyallerle işlenmesinin, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlar, çalışmanın nicel sonuçlarıyla uyumludur.
- ❖ Çalışmanın nicel boyutunda Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan etkinlik ve dijital materyallerin, deney grubu öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, Web 2.0 araçlarının dijital vatandaşlık düzeyini arttırdığına yönelik nitel sonuçların, çalışmanın nicel sonuçlarını desteklediği ifade edilebilir.

Bu sonuçlar, Sari'nin (2019) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Sari (2019), Sosyal Bilimler alanındaki çalışmasında, 7. sınıf öğrencilerine yönelik dijital

vatandaşlık konularında gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerine olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşırken; çalışmada elde edilen nicel verilerle nitel verilerin birbirini desteklediğini ifade etmektedir. Aslan (2016), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu, çalışma grubundan katılımcılarla yapılan görüşmelerle desteklemektedir. Öncül (2020) ise, öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerindeki gelişmeyi, görüşme yoluyla elde ettiği verilerle teyit etmiştir.

Öztürk (2015), ölçek uygulayarak dijital vatandaşlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu saptadığı çalışma grubundan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında, öğrencilerin bir kısmının dijital vatandaşlık konusunda yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bakır (2016) ise öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ölçeğinden yüksek ortalama almalarına rağmen yapılan görüşmeler neticesinde dijital vatandaşlık düzeylerinin ölçek puanlarıyla tutarsızlık içerisinde olduğunu belirtmiştir.

Benzer çalışmalar incelendiğinde genel olarak Web 2.0 araçlarının öğretim materyali olarak kullanılmasının öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığı sonucunun birçok çalışmada nitel bulgularla desteklendiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmadaki sonuçlar, alanyazındaki pek çok çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte nicel bulguların tersine nitel bulgular tespit eden araştırmacılar da mevcuttur.

5.1.2.3. Tutuma Yönelik Sonuç ve Tartışma

- ❖ Görüşme formundan elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine karşı tutuma yönelik verdiği cevapların; tutuma yönelik olumlu etki ve tutuma yönelik nötr etki şeklinde iki ana temaya ayrıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.
- ❖ Tutuma yönelik nötr etki teması 2 katılımcının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkmış olsa da katılımcılardan birinin görüşmenin çeşitli sorularında verdiği yanıtlardan ders tutumunun olumlu yönde etkilendiği anlaşılmaktadır. Böylece görüşmeye katılan diğer tüm katılımcıların Web 2.0 araçlarıyla desteklenen ders ortamının ders tutumuna yönelik olarak olumlu etki yaptığı görüşünü paylaştığı söylenebilir.

- ❖ Bununla birlikte tutuma yönelik olumlu etki temasının da “ders ve etkinliklerin nitelikleri” ve “etkinlik/materyal” olarak iki alt temaya ayrıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu alt temaların oluşmasındaki temel etkenin; öğrencilerin doğal olarak, etkinlik/materyal çerçevesinde ve etkinliklerin bazı nitelikleri üzerinden örneklerle kendilerini ifade etme çabaları olduğu düşünülmektedir.
- ❖ Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretimin, Sosyal Bilgiler dersi tutumuna etkisine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde; dersin Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan etkinlik ve materyallerle işlenmesinin, öğrencilerin ders tutumu üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır.
- ❖ Öğrencilerin ifadelerine göre; görsel materyallerin öne çıktığı tespit edilmiştir. Derste kullanılan materyallerin dersi eğlenceli, etkileşimli, akılda kalıcı ya da dersi birden fazla duyuya hitap edebilecek bir yapıya kavuşturduğu gibi gerekçelerle derse karşı tutumlarının olumlu etkilendiği tespit edilmiştir.
- ❖ Öğrencilerin cevaplarından, Web 2.0 araçlarıyla işlenen dersler sonrasında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı sevgi, ilgi ve motivasyonları üzerinde olumlu etki yarattığı anlaşılmaktadır. Görüşmeye katılan bazı öğrencilerin Sosyal Bilgilere karşı tutumlarının değiştiği tespit edilmiş ve çoğunun derse karşı tutumlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ Bu sonuçlar, çalışmanın nicel sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan etkinlik ve dijital materyallerin, deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, Web 2.0 araçlarının ders tutumunu arttırdığına yönelik nitel sonuçların, çalışmanın nicel sonuçlarını desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ Bu durumun nedeni olarak, deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği puanlarının hâlihazırda çok yüksek olması olabilir. Nitel sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, uygulanan testler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış olmasına rağmen, negatif yönde bir değişimin olmadığı sonucu da oldukça olumlu görünmektedir.

Bu çalışmada öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre Web 2.0 araçlarının tutuma karşı olumlu etkisi olduğu sonucuyla Can'ın (2021) çalışmasındaki sonuçlar birbiriyle uyumaktadır. Can (2021), çalışmasında Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretime yönelik öğrencilerin; derslerde sıkılmadıkları, derslerin hoşlarına gittiği, derslerin eğlenceli olduğu gibi olumlu yönde görüş bildirdikleri ve Web 2.0 araçlarının ders tutumuna olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Gürleroğlu (2019), çalışmasında, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, Web 2.0 araçlarının ders tutumuna ve motivasyona olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Gündoğdu (2017), benzer şekilde; Web 2.0 araçlarının genel anlamda öğrenci tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karahan ve Roehring (2016), lise düzeyinde Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirdikleri eğitime yönelik öğrenci görüşlerine başvurdukları çalışmalarında; öğrencilerin durumdan zevk aldıklarını ve Web aracının kullanımını tavsiye edeceklerini ifade ettiklerini belirtmektedir.

5.1.2.4. Öğrencilerden Gelen Önerilere Yönelik Sonuç ve Tartışma

- ❖ Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretime yönelik öğrencilerin önerileri incelendiğinde; öğrencilerin neredeyse yarısının, etkinliklerini eksikliği olmadığı, şu anki halinin mükemmel ya da iyi olduğu gerekçesiyle öneride bulunmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.
- ❖ Öneride bulunan öğrencilerin; derste kullanılan materyallere benzer şekilde karikatür, animasyon, video, çevrim içi soru yarışması ve oyun gibi etkinlik önerilerinde bulunduğu tespit edilmiştir.
- ❖ Bununla birlikte, derste kullanılan materyallerin daha ilgi çekici, daha detaylı, daha eğlenceli, daha zor sorular içermesi ve daha özet bilgiler olması gerektiği yönünde geliştirme önerilerinin var olduğu tespit edilmiştir.
- ❖ Etkinliklerin geliştirilmesine yönelik fikir beyan eden öğrencilerin de genel olarak etkinliklerden hoşnut olması dolayısıyla, Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretime yönelik öğrenci görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can'ın (2021) çalışmasında Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretime yönelik öğrenci görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Can'ın (2021) çalışmasında da bu çalışmanın nitel sonuçlarıyla benzer şekilde; Web 2.0 araçlarıyla

gerçekleştirilen öğretime yönelik öğrenci görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı durum Gürleroğlu'nun (2019) çalışması için de geçerlidir. Gürleroğlu'nun (2019) çalışmasında hoşnut öğrencilerin çoğunlukta olduğuna ek olarak uygulamaları vakit alıcı bulan öğrencilerin de var olduğu belirtilmektedir. Bu durum, Web 2.0 araçlarına yönelik az da olsa eleştirel yaklaşan öğrencilerin var olduğu sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Akkaya (2019) Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinin genellikle olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zhao (2019) ise iki dönem boyunca Quizizz Web 2.0 aracıyla gerçekleştirilen öğretim sonrasında öğrenci görüşleriyle süreci değerlendirmiş ve öğrencilerin Quizizz aracına yönelik memnuniyet belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Benzer çalışmalar incelendiğinde, birçok çalışmada genel olarak Web 2.0 araçlarının öğretim materyali olarak kullanılmasının öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte hem nicel hem de nitel bulgulardan öğrencilerin, Web 2.0 araçlarından olumlu etkilendikleri görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmadaki sonuçlar, alanyazındaki pek çok çalışmayla tutarlılık göstermektedir.

5.2. Öneriler

- ❖ Bu çalışmada, Animaker, StoryboardThat, Kahoot, Mindmup, Mentimeter, Prezi, Youtube gibi Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Çalışmada bu araçların, öğrencilerin akademik başarı, dijital vatandaşlık düzeyi ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Başka Web 2.0 araçları kullanılarak, akademik başarı, dijital vatandaşlık düzeyi ve ders tutumu üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- ❖ Bu araştırma, beşinci sınıfta öğrenimine devam eden 41 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubu diğer sınıf düzeylerinden tercih edilebilir ve farklı sınıflardaki öğrencilerin de Web 2.0 araçlarına yönelik etkileşimleri ortaya koyulabilir.
- ❖ Bir deney ve bir kontrol grubuyla gerçekleştirilen bu çalışmadan farklı olarak, bundan sonraki çalışmalarda daha fazla deney ve kontrol grubu araştırmaya katılabilir.

- ❖ Sosyal Bilgiler alanında Web 2.0 araçlarına yönelik deneysel çalışmaların az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Sosyal Bilgiler dersinin farklı sınıf düzeylerinde ve farklı öğrenme alanlarında, Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretimin sonuçları test edilebilir. Bu çalışmada beşinci sınıf düzeyinde Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı kazanımlarının öğretime odaklanılmıştır. Farklı sınıf düzeyindeki Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı kazanımları ile bir öğretim gerçekleştirilebileceği gibi Sosyal Bilgiler dersindeki diğer öğrenme alanlarına yönelik çalışmalar da hazırlanabilir.
- ❖ Dijital vatandaşlık konusunda yeterli sayıda deneysel çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna göre dijital vatandaşlığa yönelik konuların Web 2.0 araçları veya farklı materyallerle işlendiği deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- ❖ Ortaokul ve altındaki sınıf düzeylerindeki öğrencilerin, dijital vatandaşlık düzeyinin belirlendiği çalışma sayısının az olduğu tespit edilmiştir. Bu sınıf düzeylerindeki öğrencilerin de dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi önerilmektedir.
- ❖ Bu çalışma Covid-19 salgın döneminde gerçekleştirilmiştir. Salgın döneminden sonra tamamen yüz yüze eğitim ortamında bu araçların etkisi tekrar sınanabilir.
- ❖ Web 2.0 araçlarının akademik başarı ve dijital vatandaşlık düzeyi üzerinde olumlu etki yarattığı tespit edilmiştir. Ek olarak, öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak ders tutumuna yönelik de olumlu etki yarattığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle Web 2.0 araçlarının ders ortamında daha fazla kullanılması önerilmektedir.
- ❖ Öğretmen adaylarına yönelik lisans derlerinde Web 2.0 araçları hakkında temel bilgi ve becerilere yer verilerek öğretmenlik mesleği öncesinde bu konuda bilgi ve beceriye sahip olmaları sağlanmalı ve bu fırsatı kaçırmış olan öğretmenlerin Web 2.0 araçları hakkında temel seviyede bilgi sahibi olmaları için hizmet içi eğitimler yoluyla bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi önerilmektedir.

- ❖ Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla oluşturdukları içerikleri birbirleriyle ve öğrencilerle paylaşabildikleri bir nevi havuz işlevi gören dijital platformlar düzenlenebilir. EBA ve benzeri platformlar bu konuda kullanılabilir.
- ❖ .Okullarda teknolojik alt yapının Web 2.0 araçlarının kullanımına olanak sağlayacak şekilde düzenlemesi önerilmektedir.
- ❖ Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan ders materyallerinin birçok duyuya ve farklı öğrenme stillerine uygun tasarlanması önerilmektedir. Bununla birlikte farklı zekâ alanlarına hitap edebilecek materyaller geliştirilmelidir.
- ❖ Öğrenciler ödev ve çalışmalarını Web 2.0 araçları üzerinde tasarlayabilir, geliştirebilir ve hatta Web 2.0 araçlarını kullanarak sunabilir.



KAYNAKÇA

- Abou Afach, S., Kiwan, E., & Semaan, C. (2018). How to Enhance Awareness on Bullying for Special Needs Students Using "Edpuzzle" a Web 2.0 Tool. *Online Submission*, 3(1), 1-7.
- Açıkgül-Fırat, E. (2015). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen öğretimin öğretmen adaylarının biyoteknoloji okuryazarlıklarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ağır, A. (2014). What are the usage conditions of web 2.0 tools faculty of education students?. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 171-196.
- Ajjan, H. & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The internet and higher education*, 11(2), 71-80.
- Akbaba, K. (2019). *Fen öğretiminde WEB 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fen bilimleri dersine ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Akbaşlı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi. R. Turan., A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 43-84) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akcay, A. & Arslan, A. (2010). The using of blogs in Turkish education. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 2(2), 1195-1199.
- Akkaya, A. (2019). *Bilgisayar donanımı konusunda WEB 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Akpınar, M. ve Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Almalı, H. (2020). *Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Alp, Y. ve Kaleci, D. (2018). YouTube sitesindeki videoların eğitim materyali olarak kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 57-68.
- Altıntaş, A. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin web 2.0 kullanım amaçları ve eğilimlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altıok, S., Yükseltürk, E. ve Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitime yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Altıntaş, S. (2010). Eğitimin temel kavramları. Z. Cafoğlu (Ed). *Eğitim bilimine giriş: Temel kavramlar içinde*. (2. Baskı). (s. 13-44). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Anbarlı-Bozatay, Ş. (2010). 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu'na göre Türk vatandaşlığının kazanılması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 165-182.
- Arabacı, A. (2021). *Web 2.0 araçlarıyla düzenlenen etkinliklerin matematik öğretmen adaylarının bazı alan yeterliliklerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Aslan, B. (2007). Web 2.0. teknikleri ve uygulamaları. XII. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildirileri, 8-10.
- Aslan, S. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman üniversiteleri örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aşıksoy, G. (2018). ELT students' attitudes and awareness towards the use of web 2.0 technologies for language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 240-251.
- Atal, D. (2010). *İnformal öğrenme bağlamında öğrencilerin teknolojik kullanım durumları, beklentileri ve web 2.0 uygulamaları konusundaki görüşleri*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avrupa Konseyi (Tarihsiz). *Digital citizenship education project*. <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/digital-citizenship-education-project> adresinden 01.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Aydemir, M. (2019). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 15-38.
- Bakır, E. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Balçın, K., ve Çalışkan, H. (2021). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarına etkisi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 128-141.
- Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1978). *The nature of social studies*. California: ETC Publication:
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities and materials*. Lanham: University Pres of America.
- Başaran, M., ve Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkökuma yazma öğretiminde web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 186-199.
- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayrak, N. ve Bayrak, g. (2021). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenlerinin ve web 2.0 öz yeterliklerinin hizmet içi eğitimlerle değişimi. *Milli Eğitim*. 50(232). 51-69.

- Bektaş, G. A. (2012). *İnternet tabanlı eğitim sistemlerinde web 3.0 teknolojisinin kullanılması üzerine bir uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bektaş, Ö. (2019). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. R. Turan ve T. Yıldırım (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s. 1-38). (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beydoğan, H. Ö. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Erzurum: Eser Ofset.
- Bodur E.(2010) *Ağ günlüklerinin (blogların) işbirlikli fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutumlara etkisi: İlköğretim II. kademe öğrencileri üzerine bir uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bolatlı, Z. & Korucu, A. T. (2018). Secondary school students' feedback on course processing and collaborative learning with Web 2.0 tools-supported STEM activities. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456-478.
- Boyle, C. J. (2010). *The Effectiveness of a Digital Citizenship Curriculum in an Urban School*. Doctoral Dissertation, Johnson & Wales University, Rhode Island.
- Bozna, H. (2017). *Yabancı dil öğrenen dijital yerlilerin web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin belirlenmesi: Bir durum çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Brubaker, R. (1994). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bull, G., Hammond, T., & Ferster, B. (2008). Developing web 2.0 tools for support of historical inquiry in social studies. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 275-287.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde kullanılan bazı istatistikler. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum içinde*. (s. 179-194). (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2021). *Fen bilimleri dersinde web 2.0 destekli kavramsal karikatür kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sistemine kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 7(4). 3112-3134.
- Cavus, N., & Kanbul, S. (2010). Designation of web 2.0 tools expected by the students on technology-based learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5824-5829.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kibele.
- Chen, H., Wu, S., & Shi, J. (2020). Design of Online and Offline Blending Teaching Mode. 2020 2nd International Conference on Computer Science and Educational Informatization (CSEI) (pp. 268-271). IEEE. doi: 10.1109/CSEI50228.2020.9142519.

- Choudhury, S. & Pattnaik, S. (2020). Emerging themes in e-learning: A review from the stakeholders' perspective. *Computers & Education*, 144, 103657.
- Colón, V. A. (2011). *Using web 2.0 tools in a foreign language classroom: Motivating students through virtual social interaction to improve reading and writing skills*. (Doctoral dissertation, University of Georgia).
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Third Edition, SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J.W. ve Plano-Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.
- Cunha, K. S. (2012). *Increasing digital citizenship awareness in fifth-and sixth-grade students*, Master Thesis, California State University San Marcos, San Marcos.
- Çalışkan Y.(2013). *Matematik dersi kapsamında blogların web tabanlı portfolyo olarak kullanımının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, C. ve Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilkökul seviyesinde kullanım alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*. 2(1). 75-110.
- Çelik, T. (2020a). Dijital çağda sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme: Bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 211-229.
- Çelik, T. (2020b). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 teknolojilerini alanlarına entegre etme sürecine ilişkin algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 875-915.
- Çelik, T. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 uygulamalarıyla biçimlendirici değerlendirme deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 173-198.
- Çenesiz, M. (2020). *Web 2.0 araçlarının ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersinde (topoğrafya ve kayaçlar) akademik başarı ve tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çırak, S. (2017). Bir harmanlanmış öğrenme deneyimi. *Elementary Education Online*, 16(2). 860-886.
- Çoban, M. (2020). Öğretim teknolojilerinde yeni yaklaşımlar. M. A. Özerbaş (Ed). *Öğretim teknolojileri içinde* (s. 137-180). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çopur, K. D. (2020). *Algoritmik düşünme öğretimi sürecinde web 2.0 araçlarının kullanımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Dağhan, G., Kalaycı, E., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Milli eğitim şuralarındaki teknoloji politikalarının incelenmesi. *Akademik Bilişim Konferansı, İnönü Üniversitesi, Malatya*.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39). 203-212.

- Demir, F. B. ve Oğuz-Haçat, S. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 27-56.
- Demirkan, Ö. (2021). Öğretim ve eğitim durumları ilişkisi. S. Güven ve M. A. Özerbaş (Ed). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Demirli, C. ve Kütük, Ö. F. (2010). Anlamsal web (web 3.0) ve ontolojilerine genel bir bakış. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*. 9(18). 97-71.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Muğla Üniversitesi, 10-12 Şubat, Muğla, 337-342.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77-96.
- Durusoy, O. (2011). *Öğretmen yetiştirmede web 2.0 ve dijital video teknolojilerinin kullanılarak öğretmenlik öz-yeterliğinin geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Duverger, M. (1973). Metodoloji açısından sosyal bilimlere giriş. Ü. Oskay (Çev). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Duyku, E. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanımının teknoloji kabul modeli ile incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa
- Eker, S. (2020). 2005 sosyal bilgiler öğretim programı ile 2018 sosyal bilgiler öğretim programının karşılaştırmalı analizi. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 86-103.
- Elmas, R. ve Geban, Ö. (2012). 21. yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1) 243-254.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Ersöz, F. ve Ersöz, T. (2019). *SPSS ile istatistiksel veri analizi*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2) 79-85.
- Exarchou, E., Klonari, A., ve Lambrinos, N. (2015). Using a Social Web 2.0 tool in geography and environmental research project: A content analysis of Greek high school students' learning exchanges. *Review of International Geographical Education Online*, 5(1), 42-55.
- Faizi, R., Chiheb, R., ve El Afia, A. (2015). Students' Perceptions Towards Using Web 2.0 Technologies in Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (I-JET)*, 10(6). 32-36.

- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 237-242.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference*, (10a ed.). Boston: Pearson Publication.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech, N. L. (2015). Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım. S. Turan (Çev Ed). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Göker, M., ve İnce., B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Göksün, D. O., Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2018). Eğitim çantası: Web 2.0 araçlarını kategori bazlı sunan sosyal bir web sitesinin geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 505-533.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 139-148.
- Gömleksiz, M. N. ve Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturmamanın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(32) 95-110.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, eds. C. J. Bonk and C. R. Graham, 3-21. San Francisco: Pfeiffer.
- Gültekin, M., Gürdoğan-Bayır. Ö. ve Yaşar, E. (2020). Karma araştırma yöntemi. B. Oral ve A. Çoban (Ed). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 317-356). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, M., Gürdoğan-Bayır. Ö. ve Göz, N. L. (2004). 2004 Sosyal bilgiler öğretim programında yeni anlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıkları açısından bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 24-49.
- Gün, S. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (skype) konuşma becerisine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale*.
- Gündoğdu, G. Ç. (2019). *Yaratıcı drama yöntemi ile dijital vatandaşlık eğitimi: Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gündoğdu, M. M. (2017). *Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve motivasyon düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüzalp, C. (2021). Çevrimiçi bir derste Web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerine etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(2), 137-156.

- Gürgil, F. (2019). effects of using webquest and animation on academic achievement and retention in social studies education. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 728-749.
- Gürleroğlu, L. (2019). *5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gürsakar, N. (2001). Yeni bilim. *BT Bilgi Teknoloji Dergisi*. 1(2). Çevrimiçi olarak erişilmiştir:
<http://www.isguc.org/?p=article&id=110&cilt=3&sayi=1&yil=2001>
30.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hayran M. ve Hayran M. (2011). *Sağlık araştırmaları için temel istatistik*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Heater, D. (2004). *A history of education for citizenship*. London: Routledge.
- Holcomb, L. B. & Beal, C. M. (2010). Capitalizing on Web 2.0 in the social studies context. *TechTrends*, 54(4), 28-33.
- Holland, Laura M. (2017). *The Perceptions of Digital Citizenship in Middle School Learning*, Doctoral Dissertation, Carson-Newman University, Jefferson.
- Horton, W., & Horton, K. (2003). *E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers*. John Wiley & Sons.
- Horzum, M. B. (2007). Web tabanlı yeni öğretim teknolojileri: Web 2.0 araçları. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 6(12). 99-121.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Hsu, C. L. & Park, H. W. (2011). Sociology of hyperlink networks of web 1.0, web 2.0, and Twitter: A case study of South Korea. *Social Science Computer Review*. 29(3). 354-368.
https://books.google.com.tr/books?id=akeBAgAAQBAJ&pg=PR4&lpg=PR4&dq=ISBN+0-203-34249-6&source=bl&ots=ys58Yzs3kh&sig=ACfU3U2HE65bbqXZ_ZvInyXoF6HjAZhQvA&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKewjNnOqVs9D1AhUORvEDHQheB1oQ6AF6BAgCEAM#v=onepage&q=ISBN%200-203-34249-6&f=false 27.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- ITU, (2021). Individuals using the Internet. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx> 26.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- İşman, A. (2022). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jena, A. K., Bhattacharjee, S., Gupta, S., Das, J., & Debnath, R. (2018). Exploring the Effects of Web 2.0 Technology on Individual and Collaborative Learning

Performance in Relation to Self-Regulation of Learners. *i-Manager's Journal on School Educational Technology*, 13(4), 20.

Kadirhan, M. ve Korkmaz, Ö. (2020). EBA içerikleriyle harmanlanmış öğretim uygulamasının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 64-75.

Kamar., P. (2021) Türk dili ve edebiyatı öğretiminde web 2.0 araçlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve motivasyonel stratejilerine etkisi. (Yüksek lisans tezi). Sosyal bilimler enstitüsü, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Kan, A. Ü. (2012). Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.

Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 25-30.

Kan, Ç. (2010) A.B.D. ve Türkiye’de sosyal bilgilerin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(2). 663-672.

Kara, C., Topkaya, Y. & Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(3). 147-159.

Kara, T. ve Atasoy, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının (2018) dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları bağlamında incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(41), 133-154.

Karadağ, B. F. ve Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak Learningapps’ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.

Karaduman, H. (2011). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karaduman, H. ve Öncül, B. (2019). Dijital vatandaşlık ve dijital vatandaşlık eğitimi. C. Öztürk, Z. İbrahimoglu ve G. Yıldırım (Ed). *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında: 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 123-146). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karaduman, H. ve Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78.

Karahan, E. ve Roehrig, G. (2016). Use of web 2.0 technologies to enhance learning experiences in alternative school settings. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(4), 272-283. DOI:10.18404/ijemst.32930

Karakaş, F. (2009). Welcome to World 2.0: the new digital ecosystem. *Journal of Business Strategy*. 30(4). 23-30. <https://doi.org/10.1108/02756660910972622>

- Karakuş-Yılmaz, T. (2020). Öğrenme ve öğretimde dijitalleşme ve web araçları. M. A. Özerbaş (Ed). *Öğretim teknolojileri içinde* (s. 181-218). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaman, S., Yıldırım, S., ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri*.
- Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Keleş, E., Öksüz, B. D. ve Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Fatih projesi örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 353-366.
- Keleş, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ve web 2.0 teknolojileri hakkında görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Keskin, A. (2021). *Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Kılıçoğlu, G. (2015). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi, içinde: *Sosyal bilgiler öğretimi*. M. Safran (Ed.). (4. Baskı). s. 3-16. Ankara: Pegem Akademi
- Kocacık, F. (2003). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 27(1). s.1-10.
- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kocaoğlu A. (2015) *Beyin temelli öğrenmeye dayalı ağ günlüğü sitesinin öğretim sürecindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Trabzon
- Koçyiğit, M. & Koçyiğit, A. (2018). Değişen ve gelişen dijital iletişim: Yazılabilir web teknolojisi (web 2.0). V. Çakmak ve S. Çavuş (Ed). *Dijital kültür ve iletişim içinde* (s.19-48). İstanbul: Literatürk Yayınları.
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R., ve Erdoğan-Uğur, F. (2019). Plickers web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 15-37.
- Korucu, A. T., ve Gündoğdu, M. M. (2016). Eğitim teknolojilerinde Web 2.0 kullanımı 2007–2015 dönemi makalelerin içerik analizi. *Journal of Turkish Science Education*, 13(1). 50-62.
- Kurt, A. A., Günüş, S. ve Ersoy, M. (2013). Dijitalleşmede son durum: Dijital yerli, dijital göçmen ve dijital göçmen. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 46(1) 1-22.

- Kutlu Demir, Ö. (2018). 21. yüzyılda öğrenme: Web 2.0 araçlarının yetişkin Türk dil sınıflarına entegrasyonu. Yayınlanmamış doktora tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Lin, H. T. , Yuan, S. M. (2006). Taking blog as a platform of learning reflective journal. *In International Conference On Web-Based Learning (Pp. 38-47). Springer Berlin Heidelberg.*
- Lindsey, L. (2015). *Preparing Teacher Candidates for 21st Century Classrooms: A Study of Digital Citizenship*. Doctoral Dissertation, Arizona State University, Tempe.
- Luckin, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Do web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11–16-year-old students. *Learning, Media and Technology, 34(2)*, 87-104.
- MEB, (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine: Ankara, 18 Temmuz 2017*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. TTKB: Ankara.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. TTKB: Ankara.
- Meder, M. (2001). Bilgi toplumu ve toplumsal değişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (9)* 72-81.
- Mehlinger, H. D. (1995). *School reform in the information age*. Media Management Services, Inc., 105 Terry Drive, Suite 120, Newtown, PA 18940-3425.
- Mercimek, B., Yaman, N., Kelek, A. ve Odabaşı, H. (2016). Dijital dünyanın yeni gerçeği: Troller. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1)*, 67-77.
- Merriam,. S. B. & Tisdell., E. J. (2015). *Qualitative research: A guide desing and implementation. (Fourth Edition)*. Jossey-Bass: San Fransico, USA.
- Mete, F. ve Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4)*, 1029-1047.
- Mindes, G. (2014). *Social studies for young children*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Moll, R. (2016). *Digital Citizenship: Student Perceptions of the Effectiveness of a Digital Citizenship Intervention*, Master Thesis, Vancouver Island University, Nanaimo.
- Morkoç, D. K. ve Erdönmez, C. (2014). Web 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokul Örneği. *Bilişim Teknolojileri Online Dergisi, 5(15)*, 25-48.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. and McNeal R. (2008). *Digital citizenship: the internet, society, and participation*. London: The MIT Press
- NCSS (1993). *The Social Studies Professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- NCSS. (1993). *The Social Studies Professional*. National Council For Social Studies: Washington DC.
- Netwong, T. (2016). *The Using of the Moodle e-Learning Management System at Suan Dusit University to Develop Digital Citizenship and Learning*

- Achievement in Information Technology. *Asean Journal of Education*, 2(2), 87- 99.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly review of distance education*, 4(3), 227-33.
- Oyedemi, T.T.D. (2012). *The Partially Digital: Internet, Citizenship, Social Inequalities, and Digital Citizenship in South Africa*, (Doctoral Dissertation). University of Massachusetts Amherst.
- Öncül, B. (2020). *İlkokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık farkındalıklarının akran öğretimiyle geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdem Köse, Ö. (2019). *Teknoloji destekli argümantasyon uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi: Kuvvet ve enerji* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özel, E. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve davranışları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31), 129-144.
- Özen-Açıl, H. Y. (2020) Dijital vatandaşlık öğretiminde kullanılan yöntemlerin 5. sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerinin kazanılma düzeyine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, Ü. ve Özer, E. (2017). Sosyal bilgiler ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının eğitimde web 2.0 kullanımına yönelik görüşleri. 3rd International Congress on Political, Economic and Social Studies sunulan bildiri (Volume 3: Social Sciences). Ankara.
- Özerbaş, M. A. (2020). Öğretim teknolojileri temel kavramlar. M. A. Özerbaş (Ed). *Öğretim teknolojileri içinde* (s.3-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu ve eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(10). 113-132.
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler, içinde: Sosyal bilgiler öğretimi. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.). (1. Baskı). s. 3-19. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış C. Öztürk (Ed). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (s. 0-0). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış C. Öztürk (Ed). *Sosyal bilgiler eğitimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Öztürk, Ö. K. ve Tetik, E. (2015). Sosyal ağ destekli bilişim teknolojileri eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Education Sciences*, 10(3), 151-168.
- Pala, Ş. M. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Palaiogeorgiou, G., ve Grammatikopoulou, A. (2016). Benefits, barriers and prerequisites for Web 2.0 learning activities in the classroom. *Interactive Technology and Smart Education*.
- Palfrey, J. ve Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. NY: Basic Books.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*. (4) 193-209.
- Parsak, M. B. (2021) *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Pierson, C. (2004). *The modern state*. London: Routledge.
- Pike, M. A. (2007). The state and citizenship education in England: A curriculum for subjects or citizens?. *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 471-489.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-5.
- Pürbudak, A. (2020). *Web 2.0 temelli işbirlikli grup etkinliklerinin öğrenme stilleri bağlamında deneysel olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ribble, M. & Bailey, G. (2007) *Digital citizenship in school*. Washington: ISTE.
- Richards, R. (2010). Digital citizenship and web 2.0 tools. *MERLOT Journal of online learning and teaching*, 6(2), 516-522.
- Riesenberg, P. (1992). *Citizenship in the western tradition: Plato to Rousseau*. University of North Carolina Press: Chapel Hill, Carolina.
- Sadaf, A., Newby, T. J., ve Ertmer, P. A. (2016). An investigation of the factors that influence preservice teachers' intentions and integration of Web 2.0 tools. *Educational Technology Research and Development*, 64(1), 37-64.
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Sambrook, S. (2003). E-learning in small organisations. *Education+ Training*. 45(8/9). 506-516.
- Santos, J. V. D. (2011). *Utilização das ferramentas da web 2.0 em contexto educativo nas escolas do 2º e 3º ciclos*. (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Comunicação Social). Lisbon.

- Sarı, E. (2019). Web 2.0 uygulamalarına göre tasarlanmış fen bilimleri dersinin etkinliğinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.*
- Sarı, İ. (2019). *Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlere uygulanan seminer ve öğrencilere yapılan etkinliklerin katkıları bakımından dijital vatandaşlık olgusu.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sayar, K. (2016). Dijital Toplum. *TRT Akademi, 1(2), 762-775.*
- Snyder, S. E. (2016). *Teachers' perceptions of digital citizenship development in middle school students using social media and global collaborative projects,* Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis
- Soylu, S. (2020). *Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Şahin, A. E. (2006). Eğitimle ilgili temel kavramlar. V. Sönmez (Ed). *Eğitim bilimine giriş* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, Z. C. (2020). The effect of web 2.0 educational tools on the success of secondary school 5th grade students in affix-root teaching. *European Journal of Alternative Education Studies, 5(1).* doi:10.5281/zenodo.3758588
- Tatlı, A. (2018). *Öğretmenlerin; bilgi okuryazarlığı, dijital vatandaşlık ve internet-bilgisayar kullanım öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., ve Altınışık, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7(3), 659.*
- Tay, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını R. Turan ve K. Ulusoy (Ed). *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 2-19). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- TBMM. (1979). Türk Milli Eğitim Temel Kanunu. Ankara.
- TDK. (2011). Türkçe sözlük.
- Tekin, A. ve Polat, E. (2014). Eğitimde teknoloji politikaları: Türkiye ve bazı ülkeler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(5), 1254-1266.*
- Teo, T., Sang, G., Mei, B., ve Hoi, C. K. W. (2019). Investigating pre-service teachers' acceptance of Web 2.0 technologies in their future teaching: a Chinese perspective. *Interactive Learning Environments, 27(4), 530-546.*
- Tepe, T. ve Çelik, T. (2021) Farklı web 2.0 araçları kullanımının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve bit kullanım yeterlilikleri üzerine etkisi. *International Symposium on Current Development in Science Technology and Social Sciences.* BILTEK-IV Bildirileri Özet Kitabı. 12-13 Nisan, Gaziantep.
- Thorne, K. (2007). *Blended learning: How to integrate online and traditional learning.* Glasgow: Kogan Page.

- Tıraşoğlu, C. (2019). *Yabancılara türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik web 2.0 araçları: kahoot! örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Timur, S., Yılmaz, ř., ve Küçük, D. Web 2.0 Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 291-311.
- Topgöl, T. Ç. (2015). Y nesli üzerine sosyolojik bir analiz. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 205-228). Ankara: Pegem Akademi.
- Tupper, J. (2002). The gendering of citizenship in social studies curriculum. *Canadian So-cial Studies*, 36(3), 1-7.
- Turan, R. (2018). 2017 ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, (19). 295-328
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (2013). Sosyal bilgilerde tarihin yeri ve önemi R. Turan ve K. Ulusoy (Ed). *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s. 0-0). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. ve Karasu-Avcı, E. (2018). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Turgut, Y. (2011). Verilerin kaydedilmesi, analizi ve yorumlanması: Nicel ve nitel. A. Tanrıöğen (Ed). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 193-250). Ankara: Anı Yayınları.
- Turner, C. (2013). *Learner Generated Content Using Web 2.0 Technologies* (Doctoral dissertation, Loughborough University).
- TÜİK. (2020). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/tr/display-bulletin/?bulletin=hanehalki-bilisim-teknolojileri-bt-kullanim-arastirmasi-2020-33679> adresinden 28.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK. (2021). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437#:~:text=%C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%20oran%C4%B1%202021%20y%C4%B1l%C4%B1nda,%77%2C5%20oldu%C4%9Fu%20g%C3%B6r%C3%BCld%C3%BC.&text=92%2C0%20oldu-.Geni%C5%9Fbant%20ile%20%C4%B0nternete%20eri%C5%9Fim%20sa%C4%9Flayan%20hanelerin,y%C4%B1l%C4%B1nda%20%92%2C0%20oldu](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437#:~:text=%C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%20oran%C4%B1%202021%20y%C4%B1l%C4%B1nda,%77%2C5%20oldu%C4%9Fu%20g%C3%B6r%C3%BCld%C3%BC.&text=92%2C0%20oldu-.Geni%C5%9Fbant%20ile%20%C4%B0nternete%20eri%C5%9Fim%20sa%C4%9Flayan%20hanelerin,y%C4%B1l%C4%B1nda%20%92%2C0%20oldu) adresinden 26.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Tünkler, V. (2021). Web 2.0 Araçlarıyla grafik materyalleri deneyimlemek: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 234-260.
- Türegün Çoban, B. ve Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 164-180.

- UN. (1948). International bill of human rights: General assembly resolution 217A. United Nation General Assembly: Paris. [https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217\(III\)](https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217(III)) adresinden 26.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Usluel, Y. K., & Mazman, S. G. (2009). Adoption of Web 2.0 tools in distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 818-823.
- Uysal, M. Z. (2020). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Üçler, C. (2006). 1988-2005 yılları arasında gerçekleştirilen milli eğitim şuraları ve alınan kararların uygulamaları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 130-137.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2019). Eğitim ve sosyoloji ilişkisi. S. Ünsal ve A. Çetin (Ed). *Eğitim sosyolojisi* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wasim, J., Sharma, S. K., Khan, I. A., & Siddiqui, J. (2014). Web based learning. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5(1), 446-449.
- Yalçın, C. (2020). Yabancı dil olarak Almanca öğreniminde web 2.0 araçlarının kullanımı. *International Journal of Language Academy*. 8(3). 344-357.
- Yalım, M. (2019). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde dijital test aracı kullanımının akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılar, M. B. ve Tomal, N. (2020). Sosyal Bilgiler dersi ve yenilenen ders öğretim programı. (A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.). Özel öğretim yöntemleri cilt: 2 içinde (ss.1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım., İ. (2020) 7. sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencileri akademik başarılarına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fen bilimleri enstitüsü, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Yiğit, Ö. (2019) Vatandaşlık: Felsefi, ideolojik ve tarihsel temelleri, Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında C. Öztürk, Z. İbrahimoglu ve G. Yıldırım (Ed). *21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* içinde (s. 0-0). Ankara: Pegem Akademi.
- Yolcu, H. (2015). Harmanlanmış (karma) öğrenme ve uygulama esasları. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 33(1). 255-260.
- Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Yuen, P. K. (2011). Perceptions, interest, and use: Teachers and web 2.0 tools in education. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 7(2).

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1*, 771-774.

Zhao, F. (2019). Using Quizizz to Integrate Fun Multiplayer Activity in the Accounting Classroom. *International Journal of Higher Education, 8*(1), 37-43.



EKLER

EK 1: Tez Önerisi Kabul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ YÖNETİM KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
09.12.2020	33	2020/1311

KARAR NO:

2020/1311- Enstitümüz ana bilim/ana sanat dallarında öğrenim gören aşağıda adı, soyadı yazılı lisansüstü öğrencilerin tez konusu önerilerine ilişkin ana bilim/ana sanat dahi başkanlıklarının teklif yazıları görüldü.

Yapılan görüşme sonucunda; Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 32. ve 38. maddelerine göre danışman öğretim üyelerinin önerisi, ilgili ana bilim/ana sanat dahi kurullarının kararı doğrultusunda aşağıda adı ve soyadı yazılı öğrencilerin tez konularının aşağıdaki şekliyle kabulüne, **etik kurul onayı gerektiren doktora/sanatta yeterlik tez konuları için anılan yönetmeliğin 39. maddesi gereğince Tez Önerisi Savunmasından en az 15 gün önce Tez İzleme Komitesine sunulmak üzere "Etik Kurul Onayı"** alınmasına ve tez önerisi savunmasından sonra tutanağa eklenerek enstitümüze iletilmesine, kararın ilgili ana bilim/ana sanat dahi başkanlıklarına bildirilmesine katılanların oybirliği ile karar verildi.

Öğrenci No	Öğrencinin Adı-Soyadı	YL/DR	Ana Bilim/Ana Sanat Dahi	Danışmanın Adı- Soyadı	Tez Konusu
1925001	Mert SEVİGEN	Tezli YL	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi / Sosyal Bilimler Eğitimi	Dr. Öğr. Üyesi Murat Bayram YILAR	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasının Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Düzeyine Akademik Başarısına ve Ders Tutumuna Etkisi

PP5.1.FR.0011, R0, Mayıs 2019

Sema G
Enstitü Sec.
ASİ T GIBİL.

EK 2: Etik Kurul Onay Raporu



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
30.10.2020	9	2020/707

KARAR NO: 2020/707
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Mert SEVİGEN' in, Dr. Öğr. Üyesi Murat BAYRAM YILAR danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Web 2. 0 Araçların Kullanılmasının Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Düzeyine, Akademik Başarısına ve Ders Tutumuna Etkisi" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin anket, mülakat ve ses kaydı çalışmalarını içeren 35463 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Mert SEVİGEN' in, Dr. Öğr. Üyesi Murat BAYRAM YILAR danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Web 2. 0 Araçların Kullanılmasının Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Düzeyine, Akademik Başarısına ve Ders Tutumuna Etkisi" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin anket, mülakat ve ses kaydı çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

EK 3: Araştırma Uygulama İzin Sonucu

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
İl MEM Evrak Sayısı	22704942
Adı-Soyadı	Mert SEVİGEN
Kurum / Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma Yapılacak İl(ler)	Gaziantep
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Gaziantep Özel Nesibe Aydın Ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler
Araştırmanın konusu	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasının Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Düzeyine Akademik Başarısına ve Ders Tutumuna Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
AY-SE Başvuru Formu	Var
Başvuru Taahhütnamesi	Var
Araştırma Yapılması Planlanan Okul Listesi	Var
Veri Toplama Araçları	Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (29 adet soru)- Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi (20 adet soru)- Web 2.0 Etkinlikleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (4 adet soru)- Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği (2 bölüm 35 adet soru)
Veri Toplama Araçları Kullanım İzni	Var
Etik Kurul Onayı	Var
Veli İzin Formu	Var
Görüş istenen Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Bu araştırma izin isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 21.01.2020 tarihinde yayımlanan 2020/2sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında bu soruların Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan Gaziantep Özel Nesibe Aydın Ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde okul idaresinin gözetiminde, gönüllülük esasına göre, eğitim öğretim sürecini aksatmadan, ayrıca Veli Onam Formunun imzalı nüshasının okul idaresince dosyalanarak muhafaza edilmesi şartıyla uygulanması uygun görülmüştür.</p> <p>Araştırmacı yapılan araştırmanın iki örneğini, çalışma tamamlandıktan sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile izin verilmiştir.

KOMİSYON

Komisyon Başkanı

Üye

Üye

EK 4: Ölçek Kullanım İzinleri

15.10.2020

Gmail - Ölçek Kullanım İzni Hk.



Mert Seviyen <seviye>



Ölçek Kullanım İzni Hk.

3 ileti

Mert Seviyen <

Alıcı: nurigomle

o.com

13 Ekim 2020 20:34

Merhaba,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim, adım Mert. "Sosyal Bilimler Dersi Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasının Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Düzeyine, Akademik Başarılarına ve Ders Tutumuna Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak üzere "SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI" isimli çalışmanızda yer alan tutum ölçeğini kendi çalışmamda kullanmak için izin istiyorum. İlginiz için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

nuri gomleksiz <n

Alıcı: Mert Seviyen

13 Ekim 2020 22:07

Mert merhaba,

Ölçeği araştırmamda kullanabilirsiniz. Çalışmalarında kolaylıklar diliyorum.

Prof.Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz
Fırat Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
23119. Elazığ

Tel: 0462 237 90 90 - 4088
GSM: 0532 307 91 40

13 Ekim 2020 Salı 20:34:16 GMT+3 tarihinde, Mert Seviyen <seviye>

ön>şunu yazdı:

ayşe ölkü kan

Yanıtlama Adre:

Alıcı: seviyenm

o.com>

14 Ekim 2020 06:49

Ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar diliyorum.

<https://mail.google.com/mail/u/5/?ik=d4b9262b41&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar-1027518514861184558&siml=msg-a%3Ar-1019256094482796622&siml=msg-f%3A1680464712273816974&siml=...> 1/2

15.10.2020

Gmail - Ölçek kullanımı



Mert



Ölçek kullanımı

1 mesaj

mustafa öztürk

Alıcı: "seviyenm

sil.com>

13 Ekim 2020 22:04

Ölçeğimi kullanabilirsiniz, çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar diliyorum
iPhone'umdan gönderildi

EK 4: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ					
Değerli öğrenciler; Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretiminde Web destekli etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve algılarına etkisini ortaya koymaktır. Sosyal bilgiler dersine ilişkin ifadelerin yer aldığı ölçekte, işaretleme yaparken her bir cümle için ifade ettiği durumu göz önünde bulundurarak sizin görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneklerden sadece birini işaretlemeniz istenmektedir. Lütfen ölçeğin herhangi bir yerine isim yazmayınız. Verdiğiniz cevaplar sadece akademik bir çalışma için etik ölçütler göz önüne alınarak kullanılacaktır. Samimiyetiniz ve göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.					
Mert SEVİGEN Yüksek Lisans Öğrencisi					
SOSYAL BİLGİLER DERS TUTUMU MADDELERİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Sosyal Bilgiler benim için önemli bir derstir.					
2. Sosyal Bilgiler dersinin bir an önce bitmesini isterim. *					
3.Gelecekte Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak isterim.					
4. Sosyal Bilgiler dersine çalışmaktan nefret ederim.*					
5.Sosyal Bilgiler dersindeki konulara merak duyarım.					
6.Sosyal Bilgiler dersindeki konular, ilgimi çeker.					
7.Sosyal Bilgiler dersine çalışmak yorucudur. *					
8. Sosyal Bilgiler dersi yerine, başka dersleri tercih ederim.*					
9.Kendimi iyi ifade edebildiğim derslerden biri, Sosyal Bilgilerdir.					
10. Ne yaparsam yapayım, Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olamam.*					
11.Sosyal Bilgiler dersine çalışırken sıkılmam.					
12.Sosyal Bilgiler dersini ilgiyle takip ederim.					
13.Sosyal Bilgiler dersinde kendimi gergin hissederim.*					
14. Sosyal Bilgiler dersinin başlamasını heyecanla beklerim.					
15.Sosyal Bilgiler dersinde zorlanırım.*					
16. Boş zamanlarımda, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin bir şeyler okumaktan hoşlanırım.					
17. Sosyal Bilgiler dersini daha uzun süre işlemek isterim.					
18.Keşke Sosyal Bilgiler dersi hiç olmasaydı.*					
19. Sosyal Bilgiler, kendimi yetersiz hissettiğim derslerden biridir.*					
20.Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesini hiç istemem.*					
21.Sosyal Bilgiler dersini gerekli bulurum.					
22.Sosyal Bilgiler dersindeki konular ilgimi çeker.					
23. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim, bana hiç fayda sağlamaz.*					
24. Sosyal Bilgiler dersinde görev almaktan memnun olurum.					
25.Sosyal Bilgiler dersinin başlamasını hiç istemem.*					
26.Sosyal Bilgiler dersinde, kendimi güvende hissederim.					
27.Sosyal Bilgiler gereksiz bir derstir.*					
28.Sosyal Bilgiler dersinin bitmesini istemem.					
29.Sosyal Bilgiler dersini sevmem.*					

* Olumsuz maddeler.

EK 5: Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği

Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği (DVDÖ)

Sevgili öğrenciler;

Bu ölçek, sizlerin dijital vatandaşlık ile ilgili görüşlerinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Burada yer alan maddelere, doğru ya da yanlış şeklinde bir değerlendirme yapılmayacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, sadece bilimsel amaçla kullanılacak, şahsınızla (sizinle) ilgili herhangi bir değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle ekteki her bölümü soruları atlamadan, dikkatlice doldurmanız gerekmektedir. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Belirtilen ifadelerden size en uygun olanını (X) koyarak işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz katkı için teşekkür ederim.

Mert SEVİGEN
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Bölüm

Kişisel Bilgi Formu

1-Cinsiyet

() Kız () Erkek

2-Anninizin eğitim durumu

() okuyamaz değil () ilkokul () ortaokul () lise () üniversite () lisansüstü

3-Babanızın eğitim durumu

() okuyamaz değil () ilkokul () ortaokul () lise () üniversite () lisansüstü

4-Ailenizin aylık ortalama geliri

() 0-1500 () 1501-3000 () 3001-4500 () 4501-6000 () 6001-7500 () 7501+

2. Bölüm

Dijital Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği Maddeleri	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. İnternette tanımadığım insanlarla iletişim kurarım. *					
2. Web sitelerinin yardım, güvenlik ve gizlilik gibi bölümleri olduğunu biliyorum ve kullanıyorum.					
3. Tanıdığım kişilerle, kişisel bilgilerimi çevrimiçiyken paylaşıyorum.					
4. Çevrimiçi durumdayken kendimi özgürce ifade edebiliyorum.					
5. Çevrimiçi durumdayken ya da aldığım bir e-mail ile hakaret, nefret söylemi ve küfüre maruz kaldım. *					
6. Başkasına ait bir eseri (kitap, dergi, makale vb..) kaynak göstermeden kullanırım. *					
7. İhbarda bulunacağım hat, web sitesi ve yasal kurumları bilirim.					
8. Bütün dijital teknoloji kullanıcılarının sahip olduğu hakları ve özgürlüklerimizi biliyorum.					
9. İnternette iletişim sırasında hak ihlali yaşadım.*					
10. Paylaşılan bir yazının, fotoğrafın veya videonun doğrulunu araştırmadan paylaşıyorum.					

EK 5: Devamı

11. Telif hakkı ile insanların emeklerine saygı duyulması gerektiğine inanıyorum.					
12. Bilgileri dijital ortamda nasıl güvende tutmam gerektiğini biliyorum.					
13. Paylaşılan bir bilginin doğruluğunu araştırmadan bu bilgiyi kullanırım. *					
14. Dijital suçlardan korunmak için neler yapılması gerektiğini biliyorum.					
15. Doğruluğunu araştırmadan paylaşımlarda bulunurum. *					
16. www.cimer.gov.tr sitesine daha önce girdim.					
17. İşime yarayan internet uygulamalarını(oyun, virüs programı, müzik, video, film) ücretsiz indiririm.					
18. İnternet ortamında başkalarının haklarına saygılı davranırım.					
19. Kişisel bilgilerim (girdiğim siteleri, hesaplarımı ..) ailem kontrol etmez. *					
20. Sosyal paylaşım sitelerindeki bilgilerim herkese açıktır.*					
21. Yaptığım her şeyi sosyal medyada (facebook, twitter, instagram) paylaşmayı severim.*					
22. Sosyal paylaşım siteleri özel hayatın gizliliğini etkilemektedir.					
23. Sosyal medya araçlarını (facebook, instagram, twitter) ortaokul öğrencisi seviyesine uygun buluyorum. *					
24. Ailem sosyal medyayı kullanmamda sakınca görmüyor.*					
25. Ödev hazırlarken kullandığım siteleri ödevimde kaynak olarak gösteririm.					
26. Sosyal paylaşım siteleri iletişim kurmamda etkili olmaktadır.					
27. İnternette siyasi, spor, haber ya da magazin gibi konularda yorumlarda bulunurum.					
28. Sosyal paylaşım sitelerinde düşüncelerimi ifade ederken kısaltmalar kullanırım (slm, nbr, bye, ok vb...) *					
29. İnternette forum sitelerinde yorumlarda ve paylaşımlarda bulunurum.					
30. Sosyal paylaşım sitelerinde arkadaşlarım ile daha rahat iletişim kurarım.					
31. Arkadaşlarımın paylaşımlarının doğruluğunu araştırmadan inanırım. *					

* Olumsuz maddeler.

EK 6: Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Değerlendirme Testi

SOSYAL BİLGİLER DERSİ KAZANIM DEĞERLENDİRME TESTİ

ADI:

SOYADI:

SINIFI:

1. Evde akşamları tüm aile bireyleri bir araya geldiğinde birlikte vakit geçirmek yerine teknolojik aletlerle zaman geçirmeyi tercih etmektedir. Bu da aile ilişkilerini olumsuz yöne etkileyebilmektedir.

Ailelerin yukarıda bahsedilen durumla karşılaşmalarını için aşağıdakilerden hangisini uygulamaları daha doğru olur?

- A) Aile bireyleriyle vakit geçirilirken teknolojik aletler hiç kullanılmamalıdır.
B) Aile bireyleriyle zaman geçirirken mümkün olduğu kadar teknolojik aletler kullanılmamalıdır.
C) Aile bireyleri ile vakit geçiriyorken dahi sanal oyun arkadaşları ihmal edilmemelidir.
D) Aile bireyleri ile vakit geçiriyorken, teknoloji den geri kalmamak için teknolojik araçlar kullanılmalıdır.

2. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak için aşağıdakilerden hangisini yapmamalıyız?

- A) Web sitesinin araştırma amacımıza uygun olmasına dikkat etmeliyiz.
B) Araştıracağımız konu başlığını tırnak içinde aramanın daha doğru sonuçlara ulaşmamızı sağlayacağını düşünmeliyiz.
C) Sitedeki bilgilerin doğru olup olmadığı kontrol edilmese de olur.
D) İnternette ulaştığımız bilgi, 5N1K sorularına doğru ve tutarlı cevaplar verebilmelidir.

3. • Paylaşma! İnternette özelini paylaşma.
• Verme! Kötü amaçlı kişilere şifreni ve kişisel bilgilerini sakın verme.
• Vaktini iyi değerlendir! İnternette gereğinden fazla zaman geçirme.

Bu uyarılarda aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A. Kimlik hırsızlığı
B. İnternet bağımlılığı
C. Online alışveriş
D. Özel hayatın gizliliği

4. Bahar öğretmenin güvenli internet kullanımı için nelere dikkat etmeliyiz? sorusuna öğrenciler şu şekilde cevap vermişlerdir:

İnci: Şifrelerimizi belirli aralıklarla değiştirmeliyiz.
Doğan: Güvenliğimiz için sosyal medyada nerede olduğumuzu paylaşmalıyız.
Mert: Kaynağını bilmediğimiz e-postaların içeriğine tıklamamalıyız.
Emre: İnternette dosya indirirken anti-virüs programını kapatmalıyız.

Buna göre hangi öğrenci ya da öğrenciler, Bahar öğretmenin sorduğu soruya doğru cevap vermiştir?

- A) İnci ve Mert
B) Yalnızca Doğan
C) Mert ve Emre
D) İnci, Mert ve Doğan

5. Aşağıdakilerden hangisi bilimsel düşünmenin özelliklerinden birisidir?

- A) Bilimsel düşünmede gözlem ve deney önemli yer tutar.
B) Bilimsel düşünmede kişisel çıkarlar ön plandadır.
C) Bilimsel düşünmede sorgulamaya ve şüphe etmeye yer yoktur.
D) Bilimsel düşünme mantık kurallarına dayalı değildir.

6. Bilim insanları, insanların ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve hayatlarını kolaylaştırmak amacıyla sistemli bir şekilde bilimsel araştırmalar yapan kişilerdir. Genel olarak, kendilerini insanlığa hizmet etmeye adanmış kişiler olan bilim insanları; yalnızca günümüz için değil, gelecek için de kararlılıkla çalışırlar. Elde ettikleri sonuçları sorgulamadan kabul etmezler.

Metne göre aşağıdakilerden hangisi bilim insanlarının ortak ve belirgin özellikleri arasında sayılamaz?

- A) İnsanlara fayda sağlamaya çalışırlar.
B) Olaylara ön yargılı yaklaşırlar.
C) Çalışmalarını sabırla sürdürürler.
D) Olaylara şüpheci yaklaşırlar.

7. Aşağıdakilerden hangisi yaptığımız araştırmalarda yararlandığımız kaynakları göstermenin faydalarından birisi olamaz?

- A) Bilginin gerçek sahibini göstermiş oluruz.
B) Çalışmamızın güvenilirliğini arttırmış oluruz.
C) Yazarın kârına ortak oluruz.
D) Bilgi kaynağına başkalarının da ulaşmasına imkân vermiş oluruz.

8. Nesnel gibi fikirler de değerlidir. Nasıl bir nesneyi sahibinden izin alarak kullanmak sahibine saygı duymak anlamına geliyorsa, bir eserden yararlanırken de yazarını belirtmeliyiz. Çünkü bu eserler yazarların fikirleridir. Böylece fikir sahiplerine saygı duymuş oluruz.

Yukarıda verilen bilgiye göre aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A) Yaptığımız araştırmalarda kaynak göstermeliyiz.
B) Kitaplardaki fikirler kitabın yazarına aittir.
C) Bir kitabı kaynakçada gösterebilmek için doğrudan yazara ulaşmamız gerekir.
D) Kaynakçada yer verilmeyen yazarların fikirlerini kullanmak bilimsel etiğe uygun değildir.

EK 6: Devamı

9. Pınar: Araştırma yaparken kullandığımız kitapları çalışmamızın kaynakça bölümünde göstermeliyiz.

Burak: Peki kaynakça bölümünde neler yer alır?

Pınar: ...

Pınar'ın yanlış cevap verdiği bilindiğine göre, Pınar aşağıdaki cevaplardan hangisini vermiştir?

- A) Kitabın yazarının soyadı-adı
- B) Kitabın basım yeri
- C) Kitabın basım adedi
- D) Kitabın yayınevi

10. Aşağıdakilerden hangisi internetten güvenli alışveriş yapmak için dikkat edilmesi gerekenlerden birisi olamaz?

- A) Şifre bilgileri gizli tutulmalıdır, kimseyle paylaşılmamalıdır.
- B) Güvenlik önlemleri olan bazı bilindik siteler tercih edilmelidir.
- C) İnternet kafe gibi ortak kullanılan ağlar yerine kişisel ağ tercih edilmelidir.
- D) Doğum tarihi gibi kolay hatırlanabilir şifreler kullanılmalıdır.

11. Aşağıdakilerden hangisi teknolojinin olumlu etkilerinden birisi değildir?

- A) Ulaşım alanındaki etkileri
- B) Hastalıkların tedavisine olan etkileri
- C) Aile içi yüz yüze iletişime olan etkileri
- D) Üretim hızına olan etkileri

12. Konu uzmanları tarafından kontrol edilmiş bilgiler güvenilirliği yüksek bilgilerdir. Buna göre;

- I. Resmî internet siteleri
- II. Sosyal medya paylaşımları
- III. Süreli bilimsel yayınlar

Verilen bilgiye göre yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri her zaman güvenilir bilgi elde edilebilecek kaynaklardandır?

- A) Yalnız I
- B) Yalnız II
- C) I ve III
- D) I, II ve III

13. Bilim insanları insanlığa fayda sağlamak adına uzun zaman boyunca sabırla ve dikkatle çalışırlar.

- I. Bencil
- II. Sabırsız
- III. Çalışkan

Yukarıda verilen bilgiye göre sırlanan özelliklerden hangisi ya da hangileri bilim insanlarının genel özellikleri arasında sayılamaz?

- A) Yalnız II
- B) I ve II
- C) I ve III
- D) Yalnız III

14. Selin sosyal medyada bir bilgi okumuştur. Bu bilginin doğruluğundan ise şüphe etmiştir.

Buna göre Selin'in aşağıdakilerden hangisini yapması yanlış olur?

- A) Yetkili kurumların açıklamalarından bilgiyi doğrulaması
- B) Şüpheye düştüğü bilgileri farklı ağ adreslerinden kontrol etmesi
- C) Çeşitli kaynaklara başvurması
- D) Yanlış bir bilginin yayınlanmayacağını düşündüğü için bilgiyi paylaşması

15. Öğretmen: Ayşe, alıntı yaparken alıntı yaptığın metnin anlamını değiştirmiş ve farklı bir metne dönüştürmüşsün. Sence bu yaptığın doğru mu?

Ayşe: Kendi cümlelerimle düzenledim.

Öğretmen: Tamam, ancak bunu yaparken metnin aslına sadık kalmamışsın. Yani yazarın sözleri bambaşka bir anlama bürünmüş. Yazar görse der ki: "Bu cümleler benim değil, ben böyle bir şey asla yazmadım." ayrıca ödevini okuyanları da yanlış bilgilendirmiş olursun.

Ayşe, biraz düşündükten sonra: "Haklısınız öğretmenim, kullandığım kaynağın aslını değiştirmeden ödevimi tekrar düzelteceğim. Ayrıca ödevimin sonunda, kullandığım kaynakları da yazacağım böylece bilgi hırsızlığı da yapmamış olacağım ve ne kadar ciddi bir çalışma yaptığımı herkese göstereceğim." dedi.

Buna göre Ayşe ödevini düzeltmeye karar vermekle;

- I. Bilimsel etik
 - II. Alıntı kuralları
 - III. Kaynak yazımı
- yukarıdakilerden hangisi ya da hangilerine uygun davranmıştır?**

- A) Yalnız I
- B) I ve II
- C) II ve III
- D) I, II ve III

16. Zeynep, ailesiyle hafta sonu gittiği kahvaltı salonunda yan masadaki ailenin wi-fi şifresini istemesi üzerine garsonun "Müessesemizde wi-fi bulunmamaktadır. Müşterilerimizin yüz yüze sohbet etmelerini, birbirleriyle etkileşim halinde olmalarını önemsiyoruz. O yüzden böyle bir karar aldık." dediğini duymuştur.

Buna göre kahvaltı salonu işletmecileri genel ağ teknolojisinin aşağıdaki alanlardan hangisi üzerindeki olumsuz etkisi ile mücadele etmektedirler?

- A) Toplum-devlet ilişkisi
- B) Toplumsal ilişkiler
- C) Okul başarısı
- D) İnsan sağlığı

EK 6: Devamı

17. “Eğer bir şeyi yapamamanın on bin yolunu bulmuş isem bu başarısız olduğum anlamına gelmez, moralim bozulmaz. Çünkü her başarısız adım başarıya giden yeni bir adımdır” diyen Thomas Edison, ampülü icat etmeden önce yaklaşık iki bin tane deneme yapmıştır.

Thomas Edison ile ilgili yukarıdaki bilgide, bilim insanlarının sahip oldukları özelliklerden hangisine vurgu yapılmaktadır?

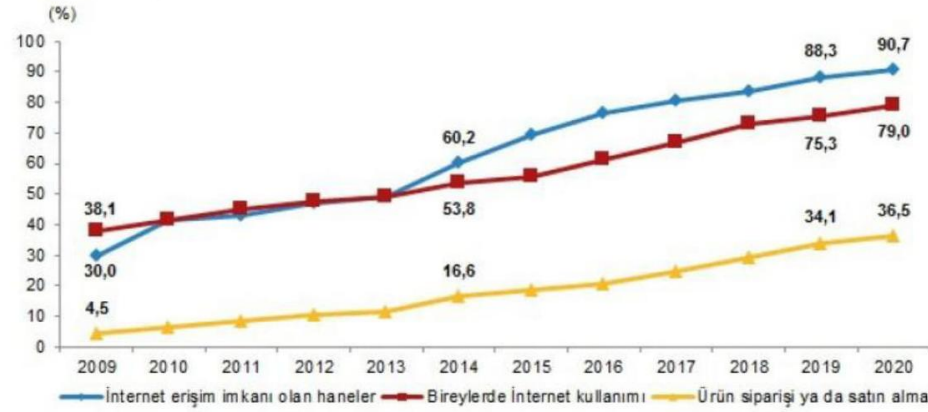
- A) Çalışmalarını sürdürürken sabırlı ve kararlı olmalıdır.
- B) Karşılaştıkları farklı durumlarda tarafsız olmalıdır.
- C) Bilimsel dürüstlük ilkesine uygun davranmalıdır.
- D) İyi bir gözlemci olmalıdır.

18. Türkiye’de yaklaşık 35 milyon kişinin oynadığı çevrim içi (online) oyunlar, özellikle çocuk ve gençlerde olumsuz etkiler bırakarak, teknoloji bağımlılığına neden oluyor. Uzmanlar, yaptıkları araştırmalarda aşırı şekilde sanal oyun oynayan çocuk ve gençlerin duygusal hassasiyetlerini kaybettiklerini ve şiddet eğilimli olmaya başladıklarını tespit ettiler. Ayrıca zamanının neredeyse tamamını bu oyunlarla geçiren çocuk ve gençler eğitimlerini aksatmakta, aile ve sosyal hayatlarında iletişim sorunları yaşamakta ve uyku bozukluğu gibi rahatsızlıklarla karşılaşmaktadırlar.

Buna göre çevrim içi oyunların aşağıdakilerden hangisine sebep olduğu söylenemez?

- A) Zamanı etkin kullanmaya
- B) Sosyal uyumsuzluğa
- C) Eğitsel başarısızlığa
- D) Psikolojik sorunlara

19. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2020 yılında yapılan Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre 16-74 yaş arasındaki bireylerin genel ağ (internet) kullanımına yönelik istatistikler aşağıda verilmiştir.



Verilen tabloya göre aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yapılamaz?

- A) Sürekli olarak genel ağ kullanıcı oranı artmıştır.
- B) Evlerde genel ağa erişim imkanı yıllar içerisinde artış göstermiştir.
- C) 2009 yılında bireylerin genel ağ kullanım oranı, 2019 yılına göre daha azdır.
- D) 2014 yılında genel ağ üzerinden ürün siparişi ya da satın alma oranları, 2020 yılına göre daha fazladır.

20. Aşağıda genel ağ haberinin sağlık alanındaki etkisi verilmiştir;

Genel ağda yapılan her 20 aramadan birinin sağlık odaklı olduğunu gösteren bir araştırmaya göre, sağlıkla ilgili bilgi ihtiyacı için genel ağ kullananların oranı %78. Doktora gitmeden genel ağdaki bilgilerle hastalığına teşhis koyan da var, tedavisine başlayan da. Hastalığa tanıyı hekim yerine genel ağda dolaşan yanlış bilgiler aracılığıyla koyanlar oldukça fazla.

"Genel ağ doktorluğu" denilen yöntemle birçok kişinin doktora gitmeden hastalığına teşhis koyarak tehlikeli bir tedavi sürecine başladığı belirtiliyor. Uzmanlar, şifayı genel ağlardaki sağlık sitelerinde ya da forumlarda arayanların en ufak rahatsızlıklarında bile kendilerine "kanser" teşhisi koyabildiklerini söylüyor.

Metne göre genel ağ kullanımının sağlık alanındaki etkisi ile ilgili aşağıdaki çıkarımlardan hangisine ulaşılamaz?

- A) Sanal ortamda eksik ve yanlış bilgi edinme olasılığı yüksektir.
- B) İnsanlar doktora gitmeden yanlış tedaviye başlayabilmektedir.
- C) Genel ağda dolaşan yanlış bilgiler insan hayatını tehlikeye sokmaktadır.
- D) Genel ağ doktorluğu denilen yöntemle pek çok kişi sağlığına kavuşmaktadır.

Web 2.0 Etkinlikleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu görüşmenin verileri Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yazılacak olan "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasının Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Düzeyine, Akademik Başarısına ve Ders Tutumuna Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Bu görüşmenin amacı sosyal bilgiler öğretiminde Web destekli etkinliklerin kullanılmasının 5. öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri, akademik başarı ve ders tutumlarına yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Görüşme sorularına verdiğiniz cevaplar okul başarınızla hiçbir şekilde ilişkilendirilmeyecek bu görüşmede elde edilen veriler bilimsel çalışma haricinde hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Görüşme verilerinin daha sonra incelenebilmesi amacıyla görüşme ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacaktır. Görüşme verilerinin raporlaştırılması sürecinde katılımcıların kimliklerini gizlemek adına sadece araştırmacının ayırt edebileceği şekilde kod adları kullanılacaktır.

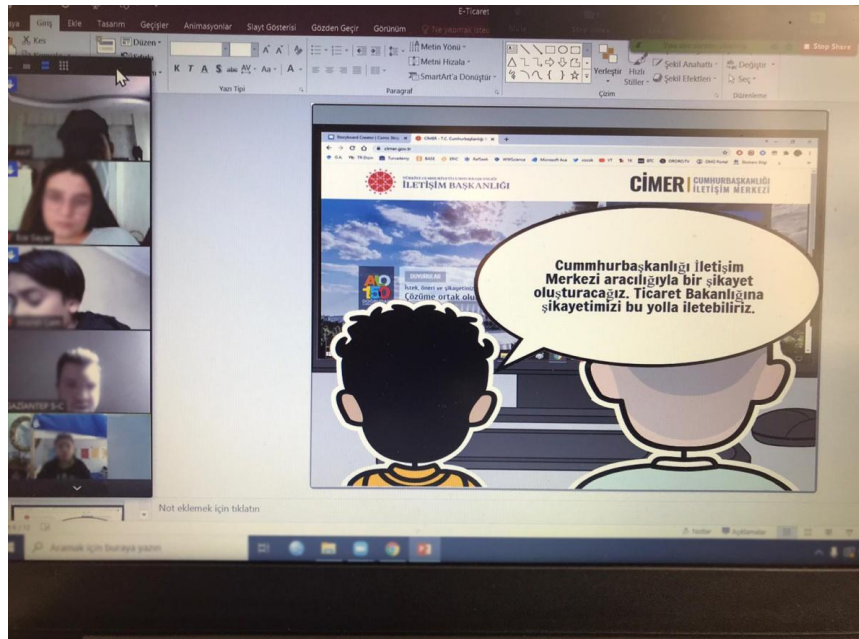
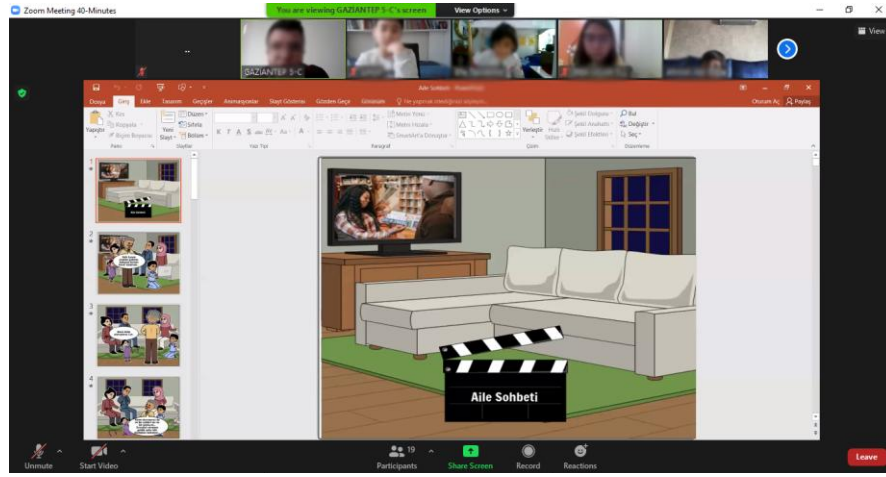
Mert SEVİGEN

Yüksek Lisans Öğrencisi

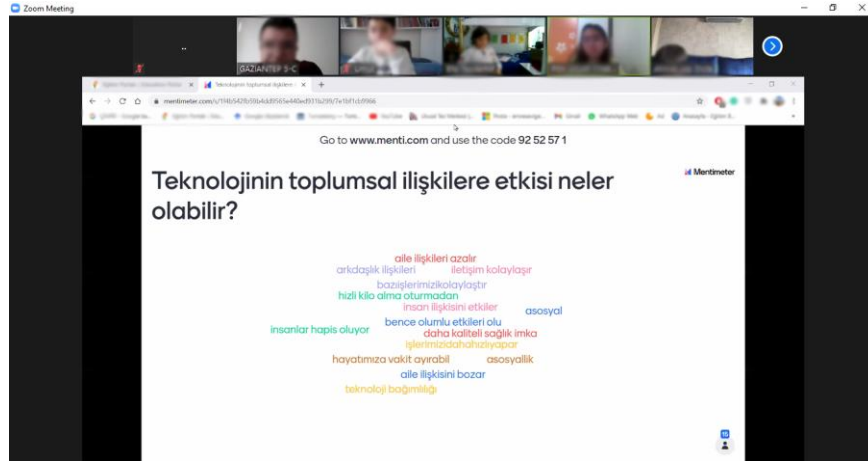
SORULAR

- 1. Sosyal bilgiler derslerinin web destekli etkinliklerle işlenmesi ders başarınızı nasıl etkiledi? Açıklayınız.**
 - a. Derslerde kullanılan karikatürler, videolar, animasyonlar ve diğer web destekli öğretim materyalleri düşünüldüğünde bu materyaller başarınızı nasıl etkiledi?
- 2. Sosyal bilgiler derslerinin web destekli etkinliklerle işlenmesi dijital vatandaşlık becerilerinizi nasıl etkiledi? Açıklayınız?**
 - a. Sosyal bilgiler derslerinin web destekli etkinliklerle işlenmesi dijital ortamda karşılaştığınız bilgileri değerlendirme konusunda nasıl etkiledi?
 - b. Sosyal bilgiler derslerinin web destekli etkinliklerle işlenmesi dijital ortamdaki hak ve sorumluluklarınız hakkındaki düşüncelerinizi nasıl etkiledi?
- 3. Sosyal bilgiler derslerinin web destekli etkinliklerle işlenmesi bu derse olan duygu ve düşüncelerinizi nasıl etkiledi?**
 - a. Sosyal bilgiler derslerinin web destekli etkinliklerle işlenmesi sosyal bilgiler dersi hakkındaki düşüncelerinizde nasıl bir değişim oldu?
 - b. Bu değişimin sebebini neye bağlıyorsunuz?
- 4. Sosyal bilgiler derslerinin web destekli etkinliklerle işlenmesiyle ilgili bir öneriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?**
 - a. Bu derste etkinliklerde değişiklik yapmak isteseydiniz hangi etkinliklerde ne gibi değişiklikler yapmak isterdiniz? Neden?
 - b. Bu dersi işlemek için web destekli bir etkinlik tasarlamak isteseydiniz nasıl bir etkinlik tasarladınız?

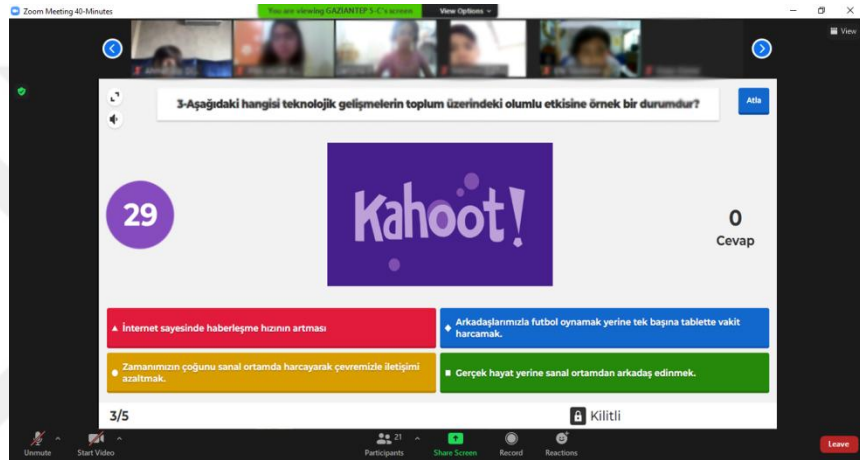
EK 8: Deneysel Uygulamalardan Görüntüler



EK 8: Devamı



EK 8: Devamı



ÖZ GEÇMİŞ

Mert Seviĝen, Gaziantep Akşemsettin Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden 10.06.2019 tarihinde mezun oldu. Bir yıl sonra 10.06.2020 tarihinde, Çift Anadal Programı (ÇAP) ile öğrenimine devam ettiği Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2019 yılında OMÜ LEE Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programına girdi. Temel ilgi alanları; Sosyal Bilgiler eğitimi, tarih, coğrafya, dijital vatandaşlık eğitimi ve eğitim teknolojisi olarak sıralanmaktadır.

İletişim Bilgileri

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6723-9193>

Yayımlar:

Türkiye'de Eğitim Alanında Yazılan Dijital Vatandaşlık Konulu Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler