

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-YL-2014-003

**DOKUZUNCU SINIF BİLGİ VE İLETİŞİM
TEKNOLOJİSİ DERSİNDE MİZAH VE KAVRAM
KARİKATÜRÜ KULLANIMININ ÖĞRENCİ
BAŞARISI, TUTUMU, KAYGISI VE KALICILIĞA
ETKİSİ**

Hazırlayan
BERKAY ÇELİK

Tez Danışmanı
DOÇ. DR. KERİM GÜNDOĞDU

AYDIN-2014

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı yüksek lisans öğrencisi Berkay ÇELİK tarafından hazırlanan “Dokuzuncu Sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersinde Mizah ve Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu, Kaygısı ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı tez, 03/07/2014 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Unvanı, Adı ve Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan :	Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	ADÜ
Üye :	Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU	ADÜ
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Taner ARABACIOĞLU	ADÜ

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun.....sayılı kararıyla..... tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Fatma Neval GENÇ
Enstitü Müdürü

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallarının gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Berkay ÇELİK

ÖZET

DOKUZUNCU SINIF BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ DERSİNDE MİZAH VE KAVRAM KARİKATÜRÜ KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISI, TUTUMU, KAYGISI VE KALICILIĞA ETKİSİ

Berkay ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2014, 229 sayfa

Bu araştırmanın amacı 9.Sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, tutumuna, kaygıya ve kalıcılığa etkisinin incelenmesidir. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Aydın İli İncirliova İlçesi Ahmet Çallıoğlu Çok Programlı Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 30 öğrenci deney grubunda ve 30 öğrenci de kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulama “Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları” ünitesinde yedi hafta süreyle yürütülmüştür. Kontrol grubunda dersler mevcut Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersi öğretim programı doğrultusunda işlenirken, deney grubunda ise dersler kavram karikatürleri ve mizah unsurlarıyla desteklenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine tutum ölçekleri ve geliştirilen akademik başarı testi, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin kalıcılık puanlarına ilişkin veriler uygulamadan altı hafta sonra uygulanan kalıcılık testi ile elde edilmiştir. Toplanan veriler SPSS 15.0 programıyla analiz edilmiştir. Mizah ve kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin, bilgi ve iletişim teknolojisi ders başarısını, derse yönelik tutumu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği, kaygıyı ise azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Kavram karikatürü, mizah, bilgi ve iletişim teknolojisi, tutum

ABSTRACT

THE EFFECT OF USING HUMOUR AND CONCEPT CARTOONS ON STUDENTS' ACHIEVEMENT, ATTITUDE, ANXIETY AND RETENTION IN 9TH GRADE ICT LESSON

Berkay ÇELİK

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2014, 229 pages

The purpose of this study is to investigate the effect of using humour and concept cartoons in 9th grade ICT lesson on students' academic achievement, attitude toward the lesson, anxiety about the lesson and retention of knowledge. A pre-test, post-test quasi-experimental design was employed in the study. Sixty students (30 for each), who were attending to the Ahmet Çallıoğlu Multi Programmed High School in Aydın, İncirliova county in 2013-2014 academic year, involved in experimental and control groups equally. The instructional process within the 'Basic Concepts of Information Technology' unit lasted for seven weeks for both experimental and control groups. While the control group received the lessons according to formal curriculum as was indicated and declared by the Ministry of National Education, the experimental group's lessons were always supported by concept cartoons and sets of humor. Both groups received academic achievement tests and attitude scales toward the lesson at the beginning and the end of the instruction. Besides, the students in both groups also received a permanency test six weeks later than the instruction. Data collected was analyzed through SPSS 15.0. The results showed that implementing humor and concept cartoons in 9th grade ICT lesson increased the success of students and attitude toward the lesson, decreased the anxiety level of the students, and also affected the retention of knowledge positively.

Keywords: Concept cartoons, humor, ICT, attitude toward the ICT

ÖNSÖZ

Eğitim ve öğretim sürecini oluşturan bileşenlerin sürekli değişim yaşadığı göz önüne alındığında, değişen şartları umursamadan eğitim programlarını uygulamak bizlere geçmişte elde ettiğimiz sonuçlardan farklı bir sonuç vermeyecektir. Geçmişte yaşanan sorunların aynısını yaşamamak için elde bulunan programları değerlendirmek ve değerlendirme sonuçlarına göre var olan programı geliştirmek gerekmektedir. Bu araştırma var olan eğitim programının öğrencilerin öğrenme durumları ve kalıcılıklarına etkisini değerlendirerek, programın uygulanması esnasında kullanılan yöntem, teknik ve ders materyallerinin çeşitliliğinin öğrenme üzerindeki etkilerini ortaya çıkararak az da olsa eğitim programının geliştirilebilmesini sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma öncesinde ve araştırma süresince bilgi ve deneyimleri ile bana ve tüm öğrencilerine örnek olan ve tez çalışmamın tamamlanmasında çok büyük katkıları bulunan değerli danışman hocam Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya çok teşekkür ederim.

Kendisinden aldığım yüksek lisans derslerinde, bana eğitim-öğretim sürecine yönelik bilimsel bir bakış açısı kazanmamda önemli katkıları olan, değerli hocam Prof. Dr. Sayın Seda SARACALOĞLU'na, tezimi yazarken desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Sayın Adil TÜRKOĞLU'na, bu süreçte nitel çalışmaya yönelik bakış açımı güçlendiren Yrd. Doç. Dr. Sayın Ruken AKAR VURAL'a, aktif öğrenme konusundaki engin bilgilerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Sayın Ayşe ELİTOK KESİCİ'ye teşekkürü borç bilirim. Ayrıca uygulama aşamasında bana her konuda destek veren, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Gökhan UTKU'ya, uygulamamda bana zorluk çıkarmayan sevgili öğrencilerime, bu yoğun çalışma dönemimde gösterdiği sabırdan dolayı en büyük destekçim eşim Naciye ÇALIşICI ÇELİK'e teşekkürlerimi sunarım.

Berkay ÇELİK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
ÖNSÖZ.....	xi
İÇİNDEKİLER.....	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxi
EKLER DİZİNİ.....	xxiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Problem Tümcesi.....	7
1.3. Alt Problemler.....	7
1.4. Araştırmanın Amacı.....	8
1.5. Araştırmanın Önemi.....	9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1.7. Araştırmanın Varsayımları.....	11
1.8. Tanımlar.....	11
2. KURAMSAL TEMEL.....	13
2.1. Öğretim Alanındaki Yaklaşımlar.....	13
2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	13
2.1.1.1. Yapılandırmacı yaklaşım çeşitleri.....	15
2.1.1.2. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme süreci.....	17
2.1.1.3. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı.....	19
2.1.1.4. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen-öğrenci rolleri.....	21
2.1.1.5. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinlikleri.....	23
2.1.2. Sosyal Öğrenme Ortamlarında Aktif Öğrenme Süreci.....	25
2.1.2.1. Öğrenme ortamında tartışmanın önemi.....	26
2.1.2.2. Öğrenme ortamında görselleştirmenin önemi.....	28
2.2. Mizah ve Gülmece.....	28
2.2.1. Mizahın Tarihsel Gelişimi.....	33
2.2.2. Türk Tarihinde Mizahın Yeri.....	37
2.2.2.1. Selçuklu dönemi mizahı.....	37

2.2.2.2. Osmanlı dönemi mizahı.....	38
2.2.2.3. Cumhuriyet dönemi mizahı.....	42
2.2.3. Mizahın Sınıflandırılması.....	43
2.2.4. Gülme ve Mizah Teorileri.....	47
2.2.4.1. Üstünlük teorisi.....	47
2.2.4.2. Rahatlama teorisi.....	48
2.2.4.3. Uyuşmazlık teorisi.....	48
2.2.4.4. Psikoanalitik teori.....	49
2.2.5. Eğitim ve Mizah.....	50
2.2.5.1. Öğretmen-öğrenci ilişkisi.....	51
2.2.5.2. Kalıcılık ve akademik başarı.....	53
2.2.5.3. Test endişesi.....	56
2.2.5.4. Problem çözme ve yaratıcılık.....	57
2.2.5.5. Gerilim ve stresin azaltılması.....	58
2.2.5.6. Öğrenci motivasyonu/ilgi ve dikkat.....	59
2.3. Karikatürün Tanımı ve Önemi.....	60
2.3.1. Karikatürün Tarihsel Gelişimi.....	60
2.3.2. Karikatürün Türkiye'deki Gelişimi.....	62
2.3.2.1. Başlangıç dönemi.....	62
2.3.2.2. Klasik karikatür dönemi.....	63
2.3.2.3. Çağdaş karikatür dönemi.....	64
2.3.2.4. Yeni Karikatür dönemi.....	65
2.4. Karikatür Çeşitleri.....	66
2.4.1. Amacına Göre Karikatürler.....	66
2.4.1.1. Eğlenceli ve dikkat çeken karikatürler.....	66
2.4.1.2. Araştırmacı ve düşündürücü karikatürler.....	67
2.4.2. Biçimine Göre Karikatürler.....	67
2.4.2.1. İfade Tarzına Göre Karikatürler.....	68
2.4.2.2. Tekniğine Göre Karikatürler.....	69
2.4.2.3. Kurgu-Yapı Özelliğine Göre Karikatürler.....	70
2.4.3. Kavram Karikatürleri.....	71
2.4.3.1. Kavram karikatürlerinin tarihi temelleri.....	75
2.4.3.2. Kavram karikatürlerinin özellikleri.....	76
2.4.3.3. Kavram karikatürlerinin sınıfta kullanımı.....	78
2.5. Eğitim ve Karikatür.....	80
2.5.1. Karikatür ve Öğrenme.....	80

2.5.2. Karikatürün sınıfta kullanımı.....	81
2.5.3. Karikatürün eğitimdeki önemi.....	82
2.6. Mizah ve Karikatür ile İlgili Yapılan Araştırmalar	84
3. YÖNTEM.....	93
3.1. Araştırmanın Modeli.....	93
3.2. Çalışma Grubu.....	94
3.3. Verilerin Toplanması.....	95
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	95
3.3.1.1. Bilgi ve İletişim Teknolojisi Başarı Testleri.....	95
3.3.1.2. Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	98
3.3.1.3. Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği.....	100
3.3.1.4. Bilişim Teknolojileri Kaygı Ölçeği.....	101
3.3.2. Uygulama.....	101
3.3.2.1. Süreç.....	101
3.3.2.2. Mizah ve Kavram Karikatürü Destekli Çalışma Yaprakları.....	103
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	104
4. BULGULAR.....	107
4.1. Araştırmada Kullanılan Test Sonuçlarının Normallliği	107
4.2. Uygulama Öncesinde Elde Edilen Bulgular.....	108
4.2.1. Ön Başarı Testi Sonuçları	108
4.2.2. Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersine Yönelik Ön Tutum Ölçeği Sonuçları.....	109
4.2.3. Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği Ön test Sonuçları.....	112
4.2.4. Bilişim Teknolojilerine Yönelik Ön Kaygı Ölçeği Sonuçları.....	113
4.3. Uygulama Sonrasında Elde Edilen Bulgular	113
4.3.1. Son Başarı Testi Sonuçları	114
4.3.2. Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersine Yönelik Son Tutum Ölçeği Sonuçları.....	115
4.3.3. Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Sonuçları.....	118
4.3.4. Bilişim Teknolojilerine Yönelik Son Kaygı Ölçeği Sonuçları.....	118
4.4. Uygulama Öncesinde ve Uygulama Sonrasında Elde Edilen Bulgular.....	119
4.4.1. Kontrol Grubu Ön Başarı Testi ve Son Başarı Testi Sonuçları.....	120
4.4.2. Deney Grubu Ön Başarı Testi ve Son Başarı Testi Sonuçları.....	121
4.4.3. Kontrol Grubu BİT Ön Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Sonuçları	122
4.4.4. Deney Grubu BİT Ön Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Sonuçları.....	125
4.4.5. Kontrol Grubu Mizaha Yönelik Ön ve Son Tutum Ölçeği Sonuçları.....	128
4.4.6. Deney Grubu Mizaha Yönelik Ön ve Son Tutum Ölçeği Sonuçları.....	129
4.4.7. Kontrol Grubu Ön Kaygı Ölçeği ve Son Kaygı Ölçeği Sonuçları.....	130

4.4.8. Deney Grubu Ön Kaygı Ölçeği ve Son Kaygı Ölçeği Sonuçları.....	131
4.4.9. Kontrol Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Sonuçları.....	131
4.4.10. Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Sonuçları.....	132
4.4.11. Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puanlarının Sonuçları.....	133
4.5. Uygulama Süreci ile İlgili Öğrenci Görüşleri.....	134
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	141
5.1. Sonuç ve Tartışma	141
5.2. Öneriler	143
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	143
5.2.2. Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler.....	145
5.2.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	145
KAYNAKLAR	147
EKLER	159
ÖZGEÇMİŞ.....	205

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Fowler Çizelgesi.....	46
Tablo 3.1. Örnekleme Oluşturan Öğrenci Özellikleri	95
Tablo 3.2. Belirtke Tablosu.....	97
Tablo 3.3. Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği Puanlama Biçimi.....	100
Tablo 3.4. Uygulamadaki Kazanımlar ve Kazanımlara Ait Ders Saati Süreleri.....	102
Tablo 3.5. Kavram Karikatürü Destekli Yapılan Uygulamanın Planı.....	104
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Testlerin Kolmogorov-Smirnov Testleri Sonuçları.....	107
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Başarı Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.	110
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mizaha Yönelik Ön Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Başarı Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	116
Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mizaha Yönelik Son Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	118
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4.12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Başarı Testi ve Son Başarı Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.13. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Başarı Testi ve Son Başarı Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	121
Tablo 4.14. Kontrol Grubu Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T- Testi Sonuçları.....	122

Tablo 4.15. Kontrol Grubu Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4.16. Deney Grubu BİT Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	125
Tablo 4.17. Deney Grubu Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	126
Tablo 4.18. Kontrol Grubu Mizaha Yönelik Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4.19. Deney Grubu Mizaha Yönelik Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4.20. Kontrol Grubu Ön Kaygı ve Son Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4.21. Deney Grubu Ön Kaygı ve Son Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4.22. Kontrol Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4.23. Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4.24. Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	133

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Gülme Diyagramı.....	30
Şekil 2.2. Kavramlar Arası İlişkiler Diyagramı.....	31
Şekil 2.3. Niteliklerine Göre Gülme Diyagramı.....	32
Şekil 2.4. Yazılı Karikatür Örneği (Selçuk ERDEM)	68
Şekil 2.5. Yazısız Karikatür Örneği (Oğuzhan BAŞYAYLA)	69
Şekil 2.6. Renkli Karikatür Örneği (Selçuk ERDEM)	69
Şekil 2.7. Siyah-Beyaz Karikatür Örneği (Ali Ulvi ERSOY).....	70
Şekil 2.8. Tek-Kare Karikatür Örneği (Erdil YAŞAROĞLU).....	70
Şekil 2.9. Bant Karikatür Örneği (Piyale Madra)	71
Şekil 2.10. Kardan Adam Kavram Karikatürü.....	73
Şekil 2.11. "Su Molekülünün Kütlesinin Suyun Fiziksel Haline Göre Değişimi" Konulu Kavram Karikatürü.....	75

KISALTMALAR DİZİNİ

BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
ICT	: Information and Communication Technology
BT	: Bilişim Teknolojileri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: İstatistik veri sayısı
p:	: Anlamlılık değeri
sd	: Serbestlik derecesi
ss	: Standart sapma
t	: Hesaplanan istatistik t değeri
X	: Aritmetik Ortalama

EKLER DİZİNİ

EK 1	Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	159
EK 2	Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği.....	163
EK 3	Bilişim Teknolojileri Kaygı Ölçeği.....	165
EK 4	Bilgi ve İletişim Teknolojisi Başarı Testi ve Cevap Anahtarı.....	167
EK 5	Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-1 (Düz Anlatıma Dayalı).....	169
EK 6	Deney Grubu Günlük Ders Planı-1(Mizaha Dayalı)	170
EK 7	Deney Grubu Çalışma Yaprağı -1 (Kavram Karikatürü).....	173
EK 8	Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-2 (Düz Anlatıma Dayalı).....	174
EK 9	Deney Grubu Günlük Ders Planı-2 (Mizaha Dayalı)	175
EK 10	Deney Grubu Çalışma Yaprağı -2 (Kavram Karikatürü).....	178
EK 11	Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-3 (Düz Anlatıma Dayalı).....	179
EK 12	Deney Grubu Günlük Ders Planı-3 (Mizaha Dayalı).....	180
EK 13	Deney Grubu Çalışma Yaprağı -3 (Kavram Karikatürü).....	184
EK 14	Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-4 (Düz Anlatıma Dayalı).....	185
EK 15	Deney Grubu Günlük Ders Planı-4 (Mizaha Dayalı).....	186
EK 16	Deney Grubu Çalışma Yaprağı -4 (Kavram Karikatürü).....	189
EK 17	Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-5 (Düz Anlatıma Dayalı).....	190
EK 18	Deney Grubu Günlük Ders Planı-5 (Mizaha Dayalı).....	191
EK 19	Deney Grubu Çalışma Yaprağı -5 (Kavram Karikatürü).....	194
EK 20	Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-6 (Düz Anlatıma Dayalı).....	195
EK 21	Deney Grubu Günlük Ders Planı-6 (Mizaha Dayalı).....	196
EK 22	Deney Grubu Çalışma Yaprağı -6 (Kavram Karikatürü).....	199
EK 23	Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-7 (Düz Anlatıma Dayalı).....	200
EK 24	Deney Grubu Günlük Ders Planı-7 (Mizaha Dayalı).....	201
EK 25	Deney Grubu Çalışma Yaprağı -7 (Kavram Karikatürü).....	204

1. GİRİŞ

Eğitimin amaçlarından biri, bireyleri toplumun gereksinimleri doğrultusunda yetiştirmektir. Bu nedenle, eğitim sistemleri günümüzde bilgi çağına uygun, bilgi toplumu üyesinin özelliklerini taşıyan bireyler yetiştirmekle yükümlüdür. Bu da eğitim kurumlarının hem bireyleri yeni teknolojilerden haberi kılmalarını ve onları nasıl kullanacaklarını öğretmelerini hem de kendilerinin yeni teknolojileri kullanmalarını gerektirir.

Teknolojinin, hızlı bir şekilde ilerlediği ve hayatımızdaki her alanda bir ihtiyaç haline geldiği gerçeği ile karşı karşıya olduğumuz bu yıllarda eğitimde teknolojinin kullanılması da zorunlu hale gelmiştir. Eğitim kurumları, toplumsal değişme ve gelişmeleri hem başlatan hem de yönlendiren kurumlardan birisi olarak teknolojik gelişmeleri izlemek, bu teknolojileri kullanmak ve bu teknolojilerin kullanımını öğretmek zorundadır (Akkoyunlu, 1995: 105).

Bilgi ve iletişim teknolojileri, eğitimde kaliteyi yükseltecek en önemli unsurların başında gelmektedir. Bu nedenle bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının etkin bir şekilde öğretilmesi çok büyük önem arz etmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin artması ve teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarında etkin şekilde kullanılmasıyla birlikte, toplumların yeni teknolojik gelişmeleri izlemeleri ve kendilerine uyarlamaları zorunlu hale gelmiştir (MEB, 2005). Buna bağlı olarak eğitim sistemimiz de yeni arayışlar içerisine girmiş ve geleneksel eğitimle ilgili sorunların çözülememesi çağdaş öğrenme yaklaşımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Çatlıoğlu ve Kutluca, 2005).

Bu yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı yaklaşım, var olan geleneksel kuramlarda karşılaşılan sorunları çözmeye yönelik alternatif bir yöntem olarak ve teknolojik çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi için geliştirilmiştir (İşman, 1999 akt: Dereli, 2008). Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma

becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileriyle olur. Başka bir deyişle, ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreç becerilerini gerektirir (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal etkileşimin olması gerekir. Bu etkileşimin olması da öğrencilerin diğer öğrencilerle fikirlerini paylaşması, onlarla tartışması ve kendi düşüncelerini diğer öğrencilerin düşünceleriyle test etmesine bağlıdır. Böylece, öğrenci öğrendiklerine zihninde anlam kazandırabilir ve anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur (Finley, 2000: 9).

Novak ve Gowin'e (1984) göre sınıflardaki tüm etkinliklerin, öğrencileri ezbere öğrenmek yerine bireysel buluşçu öğrenmeye yöneltecek şekilde düzenlenmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi için kavramlar arası ilişkilerin doğru bir şekilde kurulmasına yardımcı olan eğitim-öğretim stratejilerinin kullanılması önemlidir. Anlamlı öğrenmede öğretimle gelen yeni bilgi, bireyde bulunan eski bilgilerle ilişkilendirilip konu hakkındaki bilgi birikimi geliştirilir (Gürbüz, 2006).

Öğretme-öğrenme ortamları, yeni öğretim teknikleri kullanılarak zenginleştirildiğinde bilgi ve iletişim teknolojisi dersi de öğrenciler için eğlenceli bir ders haline gelecektir. Öğrenme ortamlarının farklı şekillerde planlanması ve bu ortamlardan yararlanılması, öğrencilere daha önceki bilgi, beceri ve deneyimlerini, öğrencinin okulun dışındaki yaşamı da dâhil olmak üzere, geniş bir alanda uygulamaları için birçok fırsatlar sunacaktır (Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005: 55).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki kavramların gösteriminde iyi planlanmış görsel bir model ya da yorum üzerine kurulu bir öğretim yaklaşımı öğrencilerin birçok bilgi teknolojisi kavramını ve bu kavramlarla ilgili işlemleri kendi başlarına kurgulamalarını sağlar. Kavramların öğretilmesinde öğrencilerin zihninde öğretilen konu ile ilgili bir görüntü oluşturarak konunun görsel hale getirilmesi, bilgi ve

iletişim teknolojisi öğretiminde ve öğrenmenin kolaylaştırılmasında kayda değer bir aşama kat edilmesi için önemli bir araç rolü görebilir.

Bilgi ve iletişim teknolojisi derslerinde öğrencilerin başarısızlık nedenlerinden biri de yapılan görsel sınıf uygulamalarının öğrenciler tarafından anlaşılamamasıdır. Görselliği öğrenme ve öğretim ortamlarına taşıma yollarından biri olan karikatür, öğrencileri bilgi ve iletişim teknolojisi dersine motive etmede ve konuların daha kolay öğrenilmesinde güçlü bir araç olarak kabul edilebilir. Görsel özelliği ile anlatılmaya çalışılan konu, içindeki düşünce unsuruyla birlikte mizahla bütünleşir. Öğrenen birey, öğrenirken kullanılan görselin aynısını görmese bile konuyla ilgili bir ipucu yakaladığında zihninde öğrenirken kullanılan görseli canlandırır. Böylece ele alınan konu anımsanıp kalıcı olur ve ezber ortadan kalkar (Efe, 2005 akt: Dereli, 2008). Fakat eğitimde karikatürün kullanımı sadece yazılı ders materyallerinde görselliği destekleme alanı ile sınırlı değildir. Aynı zamanda karikatürlerin mizahla birlikte kullanıldığı düşünöldüğünde, öğrenme ve öğretim sırasında bireylere önemli ölçüde psikolojik destek sağladığı da göz ardı edilmemelidir (Uğurel ve Moralı, 2006: 4). Bu bağlamda, Caine ve Caine'in (1991) "Duygusal süreçler öğrenmenin yadsınmaz parçalarıdır" ifadesi de bu durumu destekler niteliktedir.

Karikatürün mizahi yönünün olması, öğrenme ortamında çabuk sıkılan ve sürekli eğlence arayışı içinde olan öğrencilerin ilgisini çeker. Mizah ve karikatür derslerde öğrencilerin sıkılmalarını engelleyerek, öğrencilerin daha uzun süre derse konsantre olmalarını ve zor olarak görölen derslerde bile dersi sever hale gelmelerini sağlar.

Karikatür ve mizah, zor ve soyut olduğu düşünölen bilgi ve iletişim teknolojisi kavramlarını bile somut hale getirmede ve anlamlandırmada tercih edilebilir. Ancak bunun yanında sınıf içerisinde gösterilen karikatürlerin sınıftaki tüm bireyler tarafından yorumlanmasıyla olaylara farklı bakış açısı ve üretkenlik katan kavram karikatürleri de bilgi ve iletişim teknolojisi kavramlarının öğretilmesinde etkili olabilir.

Kavram karikatürleri, her bir karikatür karakterinin günlük yaşamdaki bir olaya ilişkin farklı bakış açılarını savunduğu ilgi çekici ve şaşırtıcı karikatür biçimindeki çizimlerdir (Keogh & Naylor, 1999a; Martinez, 2004 akt: İnel, Balım ve Evrekli, 2009). Başka bir ifadeyle kavram karikatürleri; öğrenenlerin eldeki bilgi birikimlerini kullanarak sınıf içerisindeki arkadaşlarıyla yaşadıkları soru sorma, tartışma, beyin fırtınası gibi etkinlikler sonucu yeni öğrendikleri bilgileri anlamlı hale getirip uzun süreli belleğe kodlamalarına yardımcı olan öğretim araçlarıdır.

Kavram karikatürleri; öğrenme sürecinde öğrencileri derse aktif bir şekilde katabilecek, tartışma ortamları yaratarak öğrencilerin daha anlamlı öğrenmelerini sağlayabilecek görsel araçlar olarak ifade edilmiştir (Balım ve diğ., 2008). Kavram karikatürleri bilimsel konuları günlük yaşama uyarlanmış bir biçimde sunarak öğrenenlerin bilimsel düşüncelerle günlük yaşam arasında köprü kurmasını sağlar (Morris et. al., 2007). Bir başka tanımda da kavram karikatürleri; “söz konusu günlük yaşamla ilgili konuları sunarken birbirleriyle tartışan karakterleri içeren karikatür tarzı bir format kullanır ve öğrenen bireyleri sunulan görüşleri düşünmeye, kendi düşüncelerini açıklamaya ve tartışmaya davet eden çizimlerdir” denilmiştir (Keogh ve Naylor, 2000 akt: Çiçek, 2011).

Öğrenenlerin karşılaştıkları problemlerin çözümündeki yetersizliği nedeniyle geleneksel eğitimin yerine benimsenmeye başlanan yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkarılmasının yanında onları düşünmeye ve düşüncelerini yansıtmaya teşvik etmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğrenme ortamlarında öğrenen bireyleri düşünmeye sevk edecek yöntem, teknik ve görsel araçlara sınıflarda sıkça yer verilmesi oldukça önemlidir.

Bu çalışmada öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmada ve onları düşündürüp düşüncelerini açıklamalarını sağlamada mizah ve kavram karikatürü kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı, derse karşı tutum ve kalıcılığa olumlu etkisinin olması ve bu tekniklerin öğrencilerin bilişim teknolojilerine yönelik kaygısının azalmasını sağlaması beklenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Çağımızda bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler ekonomik sistemi olduğu kadar toplumu ve eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Bilgi, gelişmiş toplumlarda ekonomik gelişmelerin anahtarı haline gelmiştir. Teknoloji ise eğitim sürecinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Toplumların yeni teknolojik gelişmeleri izlemeleri ve kendilerine uyarlamaları zorunlu hale gelmiştir.

Ülkemizde de bilgi toplumunun simgesi olan bilgisayar ve bilgisayara dayalı bilgi ve iletişim teknolojilerinin her alanda kullanımının yaygınlaşması sonucu son yıllarda eğitim kurumlarında alana yönelik eğitim verilmesi ihtiyacı fazlaca önem kazanmıştır. Yaşamakta olduğumuz teknoloji çağında artık bilgiyi ezberleyen değil, yaratıcı düşünebilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu açıdan bakıldığında bilgi toplumunda yaşayan ve yetişen bireylerin, bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, değerlendirme, sunma, aktarma ile gelişen teknolojileri kullanabilme becerisine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bunun yanında bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve grupla çalışma gibi yeterliliklerle donatılmaları da günümüzde oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu durumun sağlanması için de öğrencilere daha esnek, bireysel ve zengin öğrenme ortamları sunmak gereklidir (Arabacıoğlu, 2013).

Öğrencilerin daha iyi eğitilebilmesine yönelik ortaya konan çalışmaların amacı, daha nitelikli ve kalifiye insan yetiştirebilmektir. Öğrencinin akademik süreçte aldığı eğitim nitelikli bir eleman olması açısından ayrı bir önem taşır. İlköğretimden ortaöğretime kadar eğitim programları ve ders kitapları incelendiğinde konu anlatımlarında ve yapılan etkinliklerde mizah türlerinin pek kullanılmadığı görülmektedir. Hâlbuki mizah; sezici düşünmenin, somut düşünceden soyut düşünceye geçişin ortaya çıktığı çocukluk yıllarında bireylere zihinsel, bilişsel ve duyuşsal açıdan katkı sağlayacak bir ifade biçimidir. Bu açıdan bakıldığında mizah, öğrenciyi derse motive edebilecek, kaygıyı düşürebilecek ve konsantrasyonu üst düzeyde tutabilecek bir araç olarak kullanılabilir.

Zengin ve tarihsel bir kaynağa sahip olan Türk mizahı, zaman zaman çeşitli politik koşullardan dolayı bir durgunluk yaşasa da günümüze kadar gelmiştir. Uzun bir tarihi süreçte, değişen farklı siyasi, sosyal ve ekonomik koşullar karşısında mizah da bu değişimi yaşamıştır.

Mizah, bazen edebiyatımızdaki gülen yüz olmuş, bazen kara mizah olarak karşımıza çıkmış, bazen de hiciv şeklinde kendisine yer bulmaya çalışmıştır. Mizahın toplumumuzdaki yeri çok eskilere dayanmasına rağmen, ders kitapları incelendiğinde, böyle bir kültürel olgudan eğitim alanında bugün için yeterince yararlanılmadığı görülmektedir.

Mizah, yaşamın gülünç ve saçma taraflarını yansıtmaya sanatı olduğu için sadece güldürmeyi amaçlamakla kalmayıp hayatın gerçeklerini de gösterir. Bu nedenle de mizahtan eğitimsel amaçlar için yararlanılmalıdır. Mizah olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için önemli bir araçtır. Sınıf içinde mizah derste işlenen konuların daha etkili bir şekilde akılda tutulmasına ve öğretmenin etkililiğine destek verir. Mizah öğrenmeye ve öğretmeye karşı olan hayal kırıklığını bastırmak için en fazla kabul gören yoldur (Oruç, 2010).

Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılından itibaren Modüler Eğitim sistemine geçmiş ve buna bağlı olarak da meslek lisesi eğitim programlarında değişiklikler meydana gelmiştir. Yine aynı yıllarda geleneksel öğretim yöntemlerinin eksik yanları ortaya çıktığından yeni sistemde yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek bütün dersler gibi Bilgi ve İletişim Teknolojisi derslerinin de etkinliklere dayalı olarak işlenmesi durumu ortaya çıkmıştır.

Farklı öğretme ve öğrenme stratejileri ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulmasının, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının bilgi ve iletişim teknolojilerine karşı tutumu olumlu yönde etkileyebilecek ve ders başarısını arttıracak olduğu düşünülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturabilmesine imkân verebileceği düşünülen

öğretim tekniklerinden biri olan karikatürle öğretim, özellikle öğrencilere fikirlerini tartışma fırsatı vermesi, eleştirel bakış açısı kazandırması, soyut kavramları somutlaştırması bakımından önemlidir. Zor olarak algılanan bilgi ve iletişim teknolojisi konularını görselleştirerek öğrencinin ilgisini çekmesi ve böylece bu derse karşı olan ön yargıları yok etmesi açısından da önem taşımaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojisi kavramları bireyler tarafından ne kadar iyi öğrenilirse, yaşadığımız teknoloji çağında eğitim ve öğretim ortamında kullanılan araç ve gereçler daha çok amacına uygun şekilde kullanılmış olur. Bu durumda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenenlere en iyi şekilde nasıl öğretilbileceği sorusu ortaya çıkmaktadır.

1.2. Problem Tümcəsi

Bu çalışmanın problem tümcəsi “9. sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, BİT dersine ve mizaha yönelik tutumlarına, bilişim teknolojilerine yönelik kaygılarına ve bilginin kalıcılığına etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Mizah ve kavram karikatürü destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile sadece Bilgi ve İletişim Teknolojisi öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Mizah ve kavram karikatürü destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile sadece Bilgi ve İletişim Teknolojisi öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Mizah ve kavram karikatürü destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile sadece Bilgi ve İletişim Teknolojisi öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Mizah ve kavram karikatürü destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile sadece Bilgi ve İletişim Teknolojisi öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Mizah ve kavram karikatürü destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile sadece Bilgi ve İletişim Teknolojisi öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin BİT dersine yönelik ön test ve son test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Öğrencilerin Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürü kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, mizah ve karikatür tekniklerinin tanıtılması, bilgi ve iletişim teknolojisi derslerinde eğlenceli bir teknik olarak kullanılması, bu derslerde öğrencilerin derse karşı tutumlarına ve ders başarılarına etkisinin olumlu yönde olması, derse yönelik kaygılarının ise azalması amaçlanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişim göstermesi, bireylerin iletişim çağına ayak uydurmakta zorlanması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenciler tarafından verimli bir şekilde kullanılmasında zorluk yaşanmasına yol açmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojisi kavramları konularının dikkat çekme ve motivasyonu sağlayan mizah ve karikatürler sayesinde görselleştirilerek somutlaştırılması bu konunun daha kolay anlaşılmasını sağlayacaktır. İçerisinde barındırdığı mizah ve öğretim esnasında oluşturulan tartışma ortamı sayesinde de hatırlamayı kolaylaştırarak, konunun kalıcı olmasına yardım edecektir.

Bu çalışmanın temel amacını, mizah ve kavram karikatürünün eğitimde nasıl kullanılabilceği ve bu teknikler kullanılarak hazırlanan bir dersin öğrenci başarısı, derse yönelik tutum, kaygı ve derste öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkileri oluşturmaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarında benimsenmesiyle birlikte öğrenme ve öğretme ortamlarında öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılarında da değişiklikler yaşanmıştır. Ausubel'in "öğrenmeyi etkileyen en önemli etken öğrencinin mevcut bilgi birikimidir" şeklindeki düşüncesinden hareketle oluşturulan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin ön bilgileridir ve yeni bilgiler var olan ön bilgiler üzerine inşa edilir (Çepni ve Çil,2009: 122). Yeni bilgiler ön bilgilerin üzerine inşa edildiği için ön bilgilerin hatalı olması yeni öğrenilen bilgilerin hatalı bir şekilde oluşturulmasına neden olabilir (Özmen, 2004). Bu nedenle öğrenme ortamlarında öğrencilerin sahip olduğu ön bilgilerin açığa çıkarılmasını sağlayacak yöntem, teknik ve görsel araçların kullanılması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar öğrencilerin bilginin merkezinde olduğu ve derse aktif katıldıklarında daha iyi öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Saracaloğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006). Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş Bilgi ve İletişim Teknolojisi derslerinde öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayabilecek ve düşüncelerini açıklamaya teşvik edecek görsel araçlardan biri de kavram karikatürleridir.

İlk kez Keogh ve Naylor tarafından 1992 yılında oluşturulan kavram karikatürleri bilimsel öğeler içeren günlük durumları gösteren ve bu günlük durumlarla ilgili alternatif görüşlerin karakterler tarafından sunulduğu karikatür çizimleridir (Keogh, ve Naylor, 1999a). Kavram karikatürleri olayda yer alan bilimsel duruma ilişkin alternatif bakış açılarını öne sürerler ve daha sonra öğrenciler karikatür karakterlerinin hangisinin düşüncesini benimsediğini belirler ve diğer öğrencilerle birlikte tartışmaya katılırlar (Keogh et.al., 1998; Keogh ve Naylor,

2000). Kavram karikatürlerindeki farklı bakış açıları, öğrenme ortamında soru sormak, ilgi çekmek, tartışma yaratmak ve bilimsel düşünce oluşturmak için öğrencilere yönelik kullanılacak uyarıcılar olarak ifade edilmektedir (Morris et. al., 2007). Bu bağlamda kavram karikatürlerinin bilgi ve iletişim teknolojisi derslerinde düşünme becerilerini geliştirmek için uygun araçlar olacağı düşünülebilir. Bunun yanında kavram karikatürleri öğrencileri grup tartışmalarına yönlendirerek gruplar tarafından öne sürülen fikirlerin en doğru ve kabul edilebilir olanına karar vermek için onları araştırmalara yönlendirir (Keogh et, al., 1998). Kavram karikatürlerinin bahsedilen özelliklerinin öğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir. Kavram karikatürlerinin karikatür tarzı çizimlerle ifade edilen görsel araçlar olması, öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmasını sağlaması ve öğrencileri rahat bir öğrenme ortamında görüşlerini çekinmeden söylemeye teşvik etmesi açısından öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine olan tutumlarında olumlu etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada kavram karikatürlerinin öğrencilerin tutumlarına etkisinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Mizah ve kavram karikatürü konusu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar genellikle ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılmış ve bu çalışmalar Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilimler dersleri ağırlıklı olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Ortaöğretim kurumlarında ve özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri konularının işlenmesinde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı, derse karşı tutum ve kalıcılığa etkisi hakkında henüz yapılan bir çalışma yoktur. Bu anlamda yapılacak çalışma bilgi ve iletişim teknolojisi dersi açısından alanda yapılacak ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Ayrıca mizah ve kavram karikatürü destekli etkinliklerin “Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları” ünitesinde kullanılacağı bu çalışmanın öğrencinin akademik başarısına, bilgi ve iletişim teknolojisi dersine karşı tutumuna ve kalıcılığa olumlu yönde bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma;

1. 2013-2014 öğretim yılı güz yarıyılında Kasım-Aralık aylarında Bilgi teknolojisinin temel kavramları ünitesinde 7 hafta ve 14 ders saati ile gerçekleştirilen uygulamalardan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.
2. Ortaöğretim 9. Sınıf Seçmeli Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinde gerçekleştirilmiştir.
3. Aydın ili İncirliova ilçesi Ahmet Çallıoğlu Çok Programlı Lisesi 9-B (Deney Grubu) ve 9-E (Kontrol Grubu) sınıflarında bulunan toplam 60 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Öğrenciler araştırma sırasında başarı testi ile tutum ölçeklerini içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Deney sonunda uygulanan başarı testlerinin sonuçları, öğrencilerin gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaktadır.

1.8. Tanımlar

Karikatür: İnsanların, varlıkların, olayların hatta duygu ve düşüncelerin doğayla ters düşen, olağanla çelişen, gülünç yanlarını yakalayıp bunları (kimi zaman da yazıyla desteklenmiş) abartılı çizimlerle bir gülmece anlatımına dönüştürme sanatı (Alsaç, 1999).

Kavram Karikatürü: Üç ya da daha fazla karakterin yaptığı tartışmanın resimle ifadesi (Kabapınar, 2005).

Tutum: Somut bir objeye ya da soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı olma ya da ondan yana olma şeklinde beliren, bireyin düşünce ve duygularına yön veren öğrenilmiş ön eğilimler (Demirel, 2012).

2. KURAMSAL TEMEL

Bu bölüm dört ana kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda, öğretim alanındaki yaklaşımlardan, günümüzde eğitim programlarında daha çok tercih edilen yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşımın eğitim-öğretim sürecinde nasıl kullanıldığıyla ilgili konular ve yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen aktif öğrenme süreci ele alınmıştır. İkinci kısımda, öğrenme ortamında motivasyonu sağlayan ve öğrencilere daha eğlenceli bir eğitim-öğretim ortamı sunan mizah ve gülmece, mizahın tarihsel gelişimi ile mizahın eğitim ve öğretim ortamında kullanılmasıyla ilgili konular anlatılmaya çalışılmıştır. Üçüncü kısımda, eğitim-öğretim sürecinin görselleştirilmesini ve öğretim esnasında tartışma ortamı oluşturarak öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine katılmalarını sağlayan karikatür ve kavram karikatürleri ile karikatürlerin eğitim-öğretim sürecinde kullanımı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Son kısımda ise, eğitim-öğretim ortamlarında mizah, karikatür ve kavram karikatürü kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisini araştıran ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğretim Alanındaki Yaklaşımlar

Bu kısımda yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşımın türleri ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitim-öğretim ortamlarında kullanılma süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacılık, alan yazında oluşturmacılık, yapısalcılık, kurmacılık gibi değişik isimlerle anılmaktadır. Giambattista Vico, William James, John Dewey ile bilişsel ve sosyal psikolojinin liderlerinden F.C Bartlett, Jean Piaget ve L.S Vygotsky bu kuramın gelişmesinde rol alan isimlerdir (Kabaca, 2002).

Yapısalcı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Burada bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığı önemli görülmektedir (Holloway, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme gerçekleşirken;

- Bilginin işlenmesi ve sonuçlarının sorgulanması,
- Bilginin yorumlanması ve analiz edilmesi,
- Kazanılan deneyimlerle bireyin geçmişte sahip olduğu deneyimlerin bütünleştirilmesi söz konusudur (Marlowe ve Page, 1998).

Bu açıklamalara göre, birey yapılandırma sürecinde, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu bu anlamı sahiplenmeye çalışır. Bu süreçte, öğrenmekte olan bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, kendi zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998).

Yapılan açıklamalara göre, yapılandırmacı yaklaşımda, birey pasif kalarak hiçbir çaba göstermeden öğrenmeyi gerçekleştiremez. Yapılandırmacı öğrenmede birey var olan bilgilerini yeni bilgilerle anlamlı hale getirir ve bunu zihninde bir şema haline dönüştürür. Bu dönüşümde, bireyin ön bilgileri, bulunduğu sosyal ve fiziksel çevre ile bunların bireye nasıl etki ettiği önemlidir.

Her öğrenen birey biyolojik olarak benzer olsa da zihinsel olarak farklı yapıya sahiptir. Bu nedenle bireyler karşılaştıkları sosyal durumları veya öğrenmeye çalıştıkları bilgileri zihinlerinde farklı şekillerde yorumlar ve bu bilgilere farklı anlamlar yüklerler. Eğitimin amacı bu bireylere farklı zihinsel yapıları olmasına rağmen aynı bilgileri kopya şeklinde öğretmek değildir. Bunun aksine bireylerin karşılaştıkları bilgilere göre zihinlerinde farklı anlamların oluşmasına yardımcı olmak ve bu farklı oluşumları bireylerin günlük yaşamda kullanabilmesine imkân sağlamaktır. Bu durumun oluşması için de en önemli faktör, bireylere bu imkânı tanyacak bir eğitim ortamının sağlanmasıdır.

Bilgi, sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar. Eğer birey o bilgi alanında derinleşirse oluşturulan bilginin bireyi yaşadığı sürece bırakmayacağı düşünülmektedir. Van Glasersfeld'e göre de; diğer insanlar, bireyin var olan bakış açısına meydan okuyan ve yeni öğrenmelere yol açan önemli şaşırma kaynaklarıdır. Bu nedenle sosyal ortam, alternatif görüşlerin ve anlamların test edilebilmesine yönelik karşıt fikirler sunmaktadır. Doğal olarak böyle ortamlarda; ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreç becerilerini kazanabilme esas olacaktır (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı; hem bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını hem de öğrenme ortamında yapılan çeşitli etkinliklerle farklı düşüncelerin aynı ortamda tartışılıp, karşılaşılan problemlerin çözülmesi sonucu öğrenmeyi sağladığından diğer öğrenme kuramlarından ayrılmaktadır.

2.1.1.1. Yapılandırmacı yaklaşım çeşitleri

Bir öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılık genel olarak bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık olmak üzere üç alanda incelenmektedir (Adıgüzel, 2009).

Bilişsel yapılandırmacılığın temeli, Piaget (1953)'nin çalışmalarına ve gözlemlerine dayanır ve bu yaklaşımın temeli, bireyler ve bireylerin zihninde bilgiyi nasıl yapılandırdığıdır (Kressly, 2010). Yapılandırmacı öğrenme teorisinin temelini oluşturan Piaget'nin teorisinin anahtarı şemalardır (Akgün ve Aydın, 2009). Piaget'e göre şemalar her bireyin kendisine özgü bilgi yapısı/kitlesidir (Aydın ve Durmuş, 2006: 66). Piaget'e göre, birey anlamı uyumsama, özümseme ve deneyimleri aracılığıyla oluşturur. Birey yeni deneyimleri önceki deneyimleriyle ilişkilendirerek anlar (Atıcı, 2009). Birey sunulan yeni bilgiyi anlamak için bilişsel çatışma ve zihinsel dengesizlik süreci yaşar ve bu süreç her öğrencide farklı hızlarda gerçekleşir (Powell ve Kalina, 2009). Yeni öğrenilen bir durum, öğrenenin daha

önce sahip olduğu bilgileriyle çelişmiyorsa, yeni durum öğrenenin eski bilgileriyle ilişkilendirilerek bireyin bilişsel şemasına işlenir. Yeni durumun var olan şemalarla çelişmesi durumunda birey şemalarında değişikliğe gider ve yeni bir denge kurma yolunu tercih eder (Aydın ve Durmuş, 2006: 66 akt: Dereli, 2008).

Vygotsky (1962)'nin düşüncelerine dayanan sosyal yapılandırmacılıkta sosyal etkileşim öğrenmenin tamamlayıcı parçasıdır (Powell ve Kalina, 2009). Sosyal yapılandırıcı yaklaşımcılara göre bilgi, sosyal etkileşim yoluyla yaratılır ve kabul görür. Onlara göre dil, insanların etkileşim kurmalarını sağlayan en önemli olgudur. Gerekli olan bu sosyal etkileşimin kurulmasında en önemli araç dildir (Köseoğlu ve Kavak, 2001). Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcı bakış açısında öne sürdüğü bir husus da; üst düzeydeki zihinsel işlemleri içeren bireysel gelişiminin temelini bireyin sahip olduğu sosyal kaynakların oluşturmasıdır (Turgut ve Fer, 2006). Diğer bir ifadeyle sosyal yapılandırmacılık, bireysel bilişin bilgiyi yapılandırmada tek güç olmadığını ve bilginin işbirlikli bir şekilde oluşturulan kültürel bir ürün olduğunu kabul eder (Hyslop-Margison ve Strobel, 2008).

Vygotsky yakınsal gelişim alanı teorisi ile öğrenen bir bireyin kendisinden daha bilgili bir yetişkin veya kendisinden yaşça büyük bir çocuktan yardım aldığı zaman daha yüksek bir zihinsel potansiyele ulaşabileceğini belirtmektedir (Arslan, 2007). Dolayısıyla yakınsal gelişim alanı, çocuğun tek başına yapabileceklerine oranla daha iyi bir bilişsel gelişim süreci yaşamasına imkân tanır (Turgut ve Fer, 2006). Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sürecinde akran grubunun, öğretmenin ve ebeveynlerinin desteğine gereksinimleri olduğu söylenebilir.

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık çeşitleri incelendiğinde, bu yapılandırmacılık türlerinin ortak özelliklerinin araştırma temelli yöntemler ve bilginin öğrenenin eski bilgilerinin üzerine yapılandırıyor olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanında bilişsel yapılandırıcı bakış açısına göre düşünme dilden önce gelirken sosyal yapılandırıcı yaklaşıma göre dil düşünmeden önce gelir (Powell ve Kalina, 2009).

Bir diğer yapılandırmacı yaklaşım türü de radikal yapılandırmacılıktır. Radikal yapılandırmacılığın öncüsü Von Glasersfeld'dir. Radikal yapılandırmacı anlayışın temeli, bilginin ve gerçekliğin nesnel, mutlak bir değerinin olamayacağı, gerçeği bilmenin kesin bir yolunun mümkün olmadığı üzerine kuruludur (Turgut ve Fer, 2006).

Diğer bir deyişle radikal yapılandırmacılığa göre bilinebilecek ve açıklanabilecek nesnel bir gerçeklik yoktur. Bunun yanında radikal yapılandırmacılık sosyal etkileşimin önemini kabul etmekle birlikte, anlamının sosyal bir etkileşimle aktarılamayacağını ve kişisel gayret ve beceriyle herkesin kendi anlayışını kendisinin oluşturması gerektiğini vurgular (Bahar ve Karakırık, 2003). Von Glasserfeld 'e göre bilginin içeriği özgür bir şekilde kültür tarafından yaratılmaktadır (Şimşek, 2004).

Bu bağlamda; bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık çeşitlerinin, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış bir öğrenme ortamında belli bir ön bilgiye sahip öğrencilerin derse aktif katılması, tartışma, problem çözme gibi becerilerini kullanması ve öğretmenin öğrenme ortamında rehberlik görevini tam olarak yerine getirmesi sonucunda, öğrenmenin öğrencilerde istenilen düzeyde gerçekleşebileceğini savunduğu söylenebilir.

2.1.1.2. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme süreci

Yapılandırmacı yaklaşımın temelini, bilginin ya da anlamların dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve edilgen bir şekilde dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, birey tarafından kendi zihninde yapılandırıldığı görüşü oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2009). Her öğrenci önceden sosyal çevre yardımıyla ve kişisel olarak elde ettiği bazı bilgi ve deneyimlerden oluşan zihinsel yapılarla sınıfa gelir (Hyslop-Margison ve Strobel, 2008).

Her bir öğrencinin kendi yorumlarını var olan önceki bilgileri üzerine yapılandırması nedeniyle aynı olayı ya da gözlemi açıklamaya çalışan bir grup öğrenen arasında farklı yorumlar, öğrenmeler oluşur (Bryce ve MacMillan, 2005 akt: Çiçek, 2011).

Atıcı (2009) yapılandırmacılığı, bilgi aktarımından öğrencilerin kendi deneyimlerinden anlam oluşturmaları üzerine odaklanan bir öğretim yaklaşımı olmaktan çok öğrenme teorisi olarak yorumlamaktadır. Yapılandırmacı eğitim programlarında tüm öğrenenler için aynı hedefleri belirleme ve hepsinin bu hedeflere aynı düzeyde ulaşmasını bekleme yaklaşımından vazgeçilmiştir. Yapılandırmacılar "ne öğretilmeli?" yerine, "birey nasıl öğrenir?" sorusu ile ilgilenmektedirler (Çelik, 2006).

Özmen (2004), yapılandırmacı eğitimin temel öğelerini beş başlık altında toplamaktadır:

- 1. Eski bilgilerin harekete geçirilmesi:** Öğrenme öğrencilerin zihninde daha önceden var olan bilgilerine dayalı olarak gerçekleştiği için öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ön bilgilerin açığa çıkarılması gereklidir.
- 2. Yeni bilginin kazanılması:** Öğretmenin çeşitli etkinlikler planlayarak yeni bilginin kazanılmasında öğrencilere yardımcı olması önemlidir (Adıgüzel, 2009).
- 3. Bilginin anlaşılır hale gelmesi:** Bu kısımda birey geçmişte var olan bilgileri ile yeni öğreneceği bilgiler arasında çelişki yaşamazsa öğrenme çabuk gerçekleşir. Aksi takdirde öğrenme aşamasında eski ve yeni bilgiler çelişirse zihin daha yoğun bir çaba sarf eder.
- 4. Bilginin uygulanması:** Yeni kazanılan bilgi eğer birey tarafından tam olarak anlaşılırsa, birey bu yeni bilgiyi günlük yaşamındaki herhangi bir durum ya da problemi çözmeye kullanabilir. Çünkü öğrenme ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanır (Erdem ve Demirel, 2002).

5. Bilginin farkında olunması: Bu aşama bireyin bilgiyi nasıl ve hangi yollardan geçerek kullandıklarını görmelerine olanak sağlayan etkinlikleri içerir. Bu amaçla örnek olay incelemesi, proje temelli çalışmalar, rol yapma uygulanabilir.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin gerçekleşmesinden önce her bireyin konuya ilişkin belirli ön bilgiye sahip olduğunu ve yeni bilgileri bu daha önce sahip olduğu bilgi yapısıyla ilişkilendirerek öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmektedir (Evrekli ve diğ., 2009). Bu ilişkilendirme sırasında bireye öğrendiği kavramlar arasındaki ilişkiler doğrudan doğruya gösterilmez ve birey bu ilişkiyi kendi kendine kurar (Akgün ve Aydın, 2009).

Verilen bilgiler ışığında, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinde öğrencilerin var olan bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında bir köprü kurulması ve bu bilgilerin ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilmesi açısından, yapılandırmacı yaklaşımı destekleyici mizah ve kavram karikatürü içeren etkinliklerin kullanılması, öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcılığı sağlama açısından büyük önem taşımaktadır.

2.1.1.3. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı

Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamları, öğrenmenin öğrenci etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların, araştırma ve tartışmaların yapıldığı, düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yer olarak tasarlanır (Adıgüzel, 2009). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi benimsenir. Bu iletişim biçiminde öğrencilere ‘Bu konu ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?’, ‘Niçin böyle düşünüyorsunuz?’, ‘Nasıl bu sonuca ulaştınız gibi sorular yöneltilir. Öğrencilere ‘evet’ ve ‘hayır yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten özellikle kaçınılır (Şaşan, 2002). Ayrıca söz konusu yaklaşımın öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilerin öğrenmenin hangi aşamasında olduklarını ve o andaki var olan bilgi birikimini bilmek önemlidir (Powell ve Kalina, 2009).

Bunun yanında yapılandırıcı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine imkân verecek şekilde düzenlenir (Yaşar, 1998). Yapılandırıcı eğitim ortamlarında öğrenme etkinliklerinin, aktif katılım sağlama, araştırma yapma, problem çözme ve diğer öğrencilerle işbirliği yapmayı destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir (Abdal-Haqq, 1998).

Bilindiği gibi yapılandırıcı öğrenmede sosyal etkileşim önemli görülmektedir. Bu sebeple sınıflarda sosyal boyutun ön planda olduğu, iletişimin etkileşime dönüştürüldüğü bir sınıf ilişkisinin oluşması önemli görülmektedir (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Ayrıca yapılandırıcı yaklaşım, demokratik bir sınıf ortamının oluşmasını ve öğrencilerde, güven, sorumluluk gibi duyguların gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir (Yıldırım ve Dönmez, 2008).

Erdem ve Demirel (2002)'e göre yapılandırıcı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenler, yaşam boyu kullanacakları bilgileri, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin karmaşıklığını çözerek oluştururlar. Öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlar, parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar. Burada önemli olan öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi kalıcı hale getirmeleridir. Öğrenen bireye kısa sürede çok bilgi yüklemesi yapılması yerine az bilginin derinlemesine işlenmesi önemlidir. Öğrenenlerin verimli olmaları ve zihinsel becerilerini kullanabilmeleri öğretmenlerin uygun öğrenme ortamlarını sağlamasına, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenen ihtiyaçlarını karşılamasına ve gerekli öğrenme materyallerini kullanmasına bağlıdır (Mengi ve Schreglman, 2013).

Yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği öğrenme ortamında mizah ve karikatür gibi unsurların kullanılması, sürecin içerisinde bizzat bulunan ve sınıf içerisindeki gruplarla sürekli iletişim içerisinde olan öğrencilerin ders boyunca motivasyonunu yüksek tutmasını ve kaygıdan uzak pozitif bir ortam oluşmasını sağlar.

2.1.1.4. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen-öğrenci rolleri

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle beraber öğrenme ortamlarında, öğretmen ve öğrencinin öğrenme sürecindeki rollerinde de bir takım değişimler olmuştur. Geleneksel yaklaşımın disipline edici anlayışı yerini daha demokratik sınıf ortamlarına bırakmaya başladığı söylenebilir. Temel ögesi öğrenen birey olan yapılandırmacı sınıf ortamı bilginin aktarıldığı değil, etkinliklerin yapıldığı, sorgulama ve araştırmaya fırsat tanıyan, öğrenen bireyin sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yer olarak kabul edilmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenen bireylerin öğrenme motivasyonunu arttırmak ve konuları daha ilginç hale getirmek amacıyla öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı olması ve sınıf ortamında bireylerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemlere yer verilmesi önemli görülmektedir (Adıgüzel, 2009; Şaşan, 2002). Günlük yaşamdan durumların sınıf ortamına taşınmasının öğrencilerin eski bilgileriyle ilişki kurarak anlamlandırma ve yansıtma sürecine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde Yıldırım ve Dönmez (2008)'e göre öğrenme ortamında gerçek yaşamdaki bilgilere yer verilmesi, karmaşık gibi görünen konuların daha kısa sürede anlaşılmasına ve öğrenilmesine katkıda bulunabilir.

Yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmen otorite değil sınıf içinde gözlemcidir. Öğretmen hassas bir denetimle emir vermeden ve zor kullanmadan öğrenme sürecine rehberlik eder (Şaşan, 2002). Bunun yanında öğretmen, öğrencilere günlük hayattan örnekler verip, bireylerin yeni karşılaştıkları bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirmelerini sağlayarak bilgiyi yapılandırmalarında yol göstericidir (Evrekli ve diğ., 2009).

Yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmenlerin rehber olma özelliği olmasının yanında öğrencilerin daha kolay öğrenmesini sağlayacak yöntem ve teknikleri de sınıf içerisinde kullanmaları gerekmektedir. Matthews (2003) ise yapılandırmacı

öğretmenin Piaget'in zihinsel gelişim kuramı doğrultusunda kendi öğretim stillerini, yaklaşımlarını ve öğrenme içeriğini öğrencinin bilişsel gelişim aşamalarına uygun hale getirmesi gerektiğini belirtir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir öğrenme-öğretme ortamında, öğretmen öğrenci merkezli öğretimin etkili olduğunu bilmelidir ve aktif öğrenmeyi destekleyecek girişimlerde bulunmalıdır. Bu bağlamda ders içerisinde öğrenciler öğrenecekleri konu üzerindeki bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarını araştırmaya sevk edilir (Gönen ve Andaç, 2009).

Kaya ve Tüfekçi (2008) 'e göre öğretmenin görevi, öğrenenlerin kendi sorularını sormasına, zihninde oluşan soruları yapısal olarak algılamasına ve ürettikleri diğer bilgilerden yol çıkarak da soruları yorumlamasına yardımcı olmaktır. Yaşar (1998) ise yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmeni, geleneksel öğretimde sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık gibi rollerinden sıyrılarak öğrenmeye bir yardımcı, dost ya da gereken bir durumda kendisine başvurulabilecek bir danışman olarak kabul etmektedir. Bilindiği gibi yapılandırmacılıkta yeni bilgiler var olan ön bilgilerin üzerine inşa edilir. Öğrencilerin yeni bir kavram ile ilgili ön bilgileri genellikle bilimsel bilgilerle pek uyumsuz ve bu bilgiler öğrencilerin öğrenme sürecinin nasıl ilerleyeceği konusunda etkili olur (Yılmaz ve Huyugüzel-Çavaş, 2006). Bu bağlamda öğrenme sürecinde öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkarılması büyük önem taşır.

Günümüz eğitim sistemlerinde öğretmenin rolü, öğrencilere yeni bilgiler kazandırmanın yanı sıra onların gelişim özellikleri doğrultusunda ilgi, istek ve yeteneklerini keşfetmek; neden sonuç ilişkilerini kurabilmelerini sağlamak, problem çözme becerilerini geliştirmek; duygu, düşüncelerini çeşitli yollarla ifade etmelerini sağlamak ve işbirliğine yönelik çalışmalara imkân sağlayarak, yaratıcı ve eleştirel bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmaktır (Başcı ve Gündoğdu, 2011).

Yapılandırmacı öğrenme, öğrenenin kendi yetenekleri, güdüleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir (Ülgen, 1994: 144 akt: Şaşan, 2002).

Öğrenme aşamasında kontrol öğrenen bireydedir. Birey öğrenme sürecine öğretmenle birlikte katılır ve yön verir. Öğrenen bireylerin geçmiş yaşantıları, öğrenme ortamında kullanılan öğrenme stilleri, derse karşı tutum ve hazır bulunuşluk düzeyleri öğrenmeye yön veren elemanlardır. Öğrenen bireyler öğrenme aşamasındaki kararlarını kendi alır (Brooks ve Brooks, 1993: 10).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci öğrenme sürecinde etkin bir rol oynar ve bireysel olarak ya da grup çalışması eşliğinde soru sorma, tartışma ve eleştirme faaliyetleri yürüterek hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenle etkileşim kurar. Bu sayede tüm öğrenen bireyler öğrenme ortamında aktif rol aldığından öğrenme daha kısa sürede ve kalıcı olarak gerçekleşir. Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998: 695).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenciler üzerine düşen görevleri yerine getirdiklerinde daha iyi iletişim kurabilen ve eleştirel düşünebilen bireyler yetişmesi beklenir. Mizah ürünleri ve kavram karikatürleri de, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş bilgi ve iletişim teknolojisi derslerinde öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlar ve öğrencileri düşüncelerini açıklamaya teşvik ederek öğretmen ve öğrencinin rollerini yerine getirmesine yardımcı olan görsel araçlardır.

2.1.1.4. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinlikleri

Anıl'a göre yapılandırmacı öğrenme faaliyetleri; dikkat çekme, keşfetme, açıklama bilgiyi anlamlandırma ve değerlendirmeden oluşur.

1. Dikkat çekme: Öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir durumda geçmiş yaşantılarıyla bağlantı kurmaları için öncelikle dikkatlerinin çekilmesi gerekir. Soru sorma, herhangi bir problemin tanımlanması veya ilginç bir olayın anlatılması öğrencinin dikkatini çekmekte ve derse odaklanmasını sağlamaktadır.

2. Keşfetmek: Öğrenci öğrenilecek bilgi ile doğrudan etkileşime girmelidir. Öğretmen bu materyalleri sunarak “rehber” görevini üstlenir. Öğrenciler arasında grup çalışmaları ve paylaşımlar ile ortak yaşantılar sağlanmalıdır. Öğrencilerin eski bilgileri ile uyuşmayan yeni bilgiler ile hipotez kurmaları, deney yapmaları ve görev almalarına izin verilir. Öğretmen bu çalışmalar sırasında fikir geliştirici sorular sorarak sürece olumlu etki yapar.

3.Açıklamak: Çalışma gruplarında öğrenciler birbirlerinin bilgilerini desteklemekte, gözlemlerini, fikirlerini, sorularını ve hipotezlerini açıklamaktadır. Öğrenciler açıklamalarında resim, yazı, anlatım, şarkı gibi farklı şekillerde sergileyebilirler. Öğretmenlerin bu noktada yanlış anlaşılmaları ve kavram yanlışlarını öğrencilere açıklama ve fark ettirme yükümlülükleri vardır. Karmaşık düşünceler, soru sormalar ve görüş alış verişi yapmaları özendirilmelidir.

4. Bilgiyi Anlamlandırmak: Öğrencilerin öğrendikleri kavramları genişlettiği, ilişki kurduğu ve bilgisini gerçek yaşamda karşılaştığı problemlerin çözümünde kullandığı basamaktır.

5. Değerlendirme: Öğretim sürecinin her aşamasında yer alır. Öğretmen öğrencilerin bilgi yapılandırmalarında gözlemler, değerlendirir ve gerekli yerlerde müdahale eder. Değerlendirme gözlemler, görüşmeler, ödev, proje ve problemlere dayandırılarak yapılır (Anıl,D.,2003; 50 akt: Baysarı, 2007).

Öğrenme ortamlarında kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin büyük bir kısmı yukarıda bahsedilen öğrenme etkinliklerinden bazılarının gerçekleşmesine yardımcı olurken, mizah unsurları ve kavram karikatürlerinin, öğrencinin dikkatini çekme, yeni bilgiyi keşfetmesine yardımcı olma, kavram yanlışlarından kurtularak bilgiyi açıklama, öğrenilen bilgiyi günlük yaşamda karşılaşılan bir problemin çözümünde kullanma ve bilgiyi anlamlı hale getirerek uzun süreli belleğe kaydedip bilginin kalıcılığını sağlama açısından önemli katkıları olduğu söylenebilir.

2.1.2. Sosyal Öğrenme Ortamlarında Aktif Öğrenme Süreci

Sosyal öğrenme ortamı, öğrencilerin sınıf içerisinde grup arkadaşları ve öğretmeni ile etkileşimleri sonucu öğrenmenin sorumluluğunu üstlendiği ve öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirildiği ortamlardır. Bu tür öğrenme ortamlarında öğrenme kaynakları olarak materyaller ve diğer bireylerle etkileşim özendirilerek, bunları sağlayacak etkinlikler aktif bir biçimde uygulanır.

Öğrenme sosyal etkileşim aracılığıyla oluşturulduğundan yapılandırmacı öğrenme çevreleri öğrenme gruplarına dayanmaktadır. Öğrenenler bu gruplarda kendi sorularını oluşturup yanıt ararlar ve çözüm önerileri getirebilirler. Eğitimin temel amacı eleştirel düşünen, sorgulayan, tartışan bireyler yetiştirmek olduğuna göre, Vygotsky'in de ifade ettiği üzere öğrencilerin gelişiminin, diğer öğrencilerle ve sosyal çevreleri ile etkileşimleri sonucu olduğu fikrinin ne kadar doğru olduğu görülmektedir.

Öğrenciler sosyal öğrenme ortamlarında var olan eski bilgilerini çevreleri ile iletişim kurarak yeni karşılaştıkları bilgilerle karşılaştırırlar ve süreçte aktif olarak yer alıp öğrenmeyi gerçekleştirirler. Süreç içerisinde grup arkadaşlarıyla yaptıkları etkinlikler sonucu karar verme ve problem çözme yetenekleri gelişir. Böylece öğrenen bireyin kendine güvenmesi ve duyuşsal anlamda mutlu olması sağlanır. Ayrıca öğrenciler aktif oldukları bu tür öğrenme ortamlarında diğer insanları gözlemlene ve model alma fırsatı da yakalarlar. Böylece öğrenci gözlem yaparken bilişsel davranışlar kadar duyuşsal alanla ilgili davranışlarda kazanmış olur.

Yapılan araştırmalar aktif öğrenmenin bir yandan başarıyı artırırken diğer yandan destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir. Başka bir deyişle, aktif öğrenmenin yalnızca okul başarısını artırmakla kalmayıp bireyleri bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirdiğini, dolayısıyla öğrencilerin ilerideki yaşamlarının kalitesini artırdığını söylemek yeterli olabilir (Açıköz, 2003).

Bütün bunlar dikkate alındığında; yapılandırmacı öğrenme ortamlarının, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, öğrenen bireylerden bilgisayar başında öğrendiklerini uygulama ve uygulama yaparken karşılaştığı problemleri çözme becerisi isteyen bilgi ve iletişim teknolojisi dersi için üst düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesinde ve derse yönelik tutumu artırmada nitelikli bir öğretim hizmeti sağlayacağı söylenebilir.

Aktif öğrenmede kullanılan etkinlikleri, öğrenme ortamlarında kullanmak bilgi ve iletişim teknolojisi dersini zevkli, daha iyi anlaşılabilir, kalıcı, öğrencilerin düşünme kabiliyetini geliştirici, öğrenenlere yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlayan, derse katılımı artıran ve dersten sonra da bu ilginin devam etmesini sağlayan bir hale getirebilir.

Teknolojinin sürekli değişen bir yapıda olduğu göz önüne alındığında öğrencinin dikkatini çeken, onu sıkmayan, görsellerle bilginin hatırdan kalmasını kolaylaştıran, bilişsel alana hitap ettiği gibi duyuşsal alana da hitap ederek öğrencinin tutumunu değiştiren ve böylece öğrencinin istediği başarıyı yakalamasını sağlayan öğretim ortamlarının ve etkinliklerinin düzenlenmesi son derece önem taşımaktadır. Bu düşünceler göz önüne alındığında, öğretim ortamında düzenlenecek olan etkinliklerde tartışmanın ve görselleştirmenin önemi de göz ardı edilmemelidir.

2.1.2.1. Öğrenme ortamında tartışmanın önemi

Tartışma, bireyin zihninde bilginin oluşmasına katkı sağlayacak önemli uygulamalardandır. Tartışma sırasında öğrenen bireylere etkileyici soru sorma, öğrenenleri düşünme konusunda cesaretlendirmekte, bilgiyi alıp çözümlenmeyi ve güvenilir sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde tartışma, öğrenenlerin derse ilgi ve uyumlarını arttırmakta, araştırmacılık özelliklerini geliştirmekte ve fikirlerini başkalarının fikirleri ile karşılaştırma davranışını arttırmaktadır.

Tartışmada ayrıca, öğrencilerin gruplara ayrılarak belli işler üzerinde çalışmaları esastır (Crowther, 1997). Araştırmalar; grup içi çalışmaların; öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığını, öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırdığını, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve kendine güven duygusu geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu yüzden tartışma, öğrencinin sınıf içinde ya da dışında aktif katılımını gerektirir ve öğrenme sürecinde, öğrenci sorumluluk almanın ve karar verme sürecine katılmanın önemini algılar ve bu bağlamda hareket eder.

Sönmez'e (1993) göre, öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Çünkü tartışma imkânının olduğu bir öğrenme ortamında öğrenciler, aynı konuda farklı, fakat tutarlı ve doğru görüşler ileri sürülebileceğini görme fırsatı bulurlar. Bu durum öğrencilerin, kendi görüşlerinin doğru olduğu konusunda aşırı ısrarcı olmalarını engelleyebilir. Farklı düşünceler karşısında daha esnek ve daha hoşgörülü olabilirler (Kızılloluk, 2001).

Bu nedenle öğretmen derste yorumlama, alternatif görüş araştırma, sorunları ortaya çıkarma, keşfetme, eleştirme, değerlendirme süreçleri üzerinde durmalıdır (Aybek, 2007). Ezberleme ve bilginin yeniden üretimi yerine, anlamayı vurgulamalı, anlam oluşturmada sosyal etkileşimin ve işbirliğinin önemini unutmamalıdır (Gürol, 2005).

Ayrıca günümüzde de öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun derse aktif katılımını olumsuz yönde etkileyen "Acaba bir şey söylesem yanlış mı olur ya da arkadaşlarıma karşı gülünç bir duruma düşer miyim?" şeklindeki düşüncenin ortadan kalkmasını ve öğrenen bireylerin duygu ve düşüncelerini çekinmeden söyleyebilmelerini sağlayan en önemli yöntem sınıfta tartışma ortamının oluşturulmasıdır. Bu sayede birey her bireyin hata yapabileceğini görür ve kendine güveni artar.

2.1.2.2. Öğrenme ortamında görselleştirmenin önemi

Öğrenme ortamı içerisinde yapılan soru sorma, tartışma, eleştiri yapma ve olaylara farklı açılardan bakma gibi etkinlikler, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri daha iyi kavraması ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olması açısından önemlidir. Fakat bu etkinlikler başarıyı arttırmada tek başına yeterli olmamaktadır. Çünkü bilgi ve iletişim teknolojisi kavramları hayatımıza ani bir giriş yapmış ve günümüze kadar sürekli değişim göstermiş olduğundan öğrencilerin bu kavramları öğrenmesi ve kavramların kalıcı olması güçtür. Bu kavramların öğrenen bireyler tarafından iyi anlaşılması ve bilgilerin kalıcı olması açısından kavramların somutlaştırılması ve görselleştirilmesi gereklidir. Çünkü kavramların görselleştirilmesi soyut kavramların daha çabuk sezilmesi ve bireyin zihninde somut hale dönüştürülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğrenme ortamlarında mizah ve kavram karikatürü gibi materyallerin kullanılması, bireyin daha önceki bilgileri ile yeni bilgilerinin eşleştirilmesi ve bilgilerin zihinde anlamlı hale getirilerek uzun süreli belleğe kodlanmasına yardımcı olur. Ayrıca anlatılan konuların görsel hale getirilerek sunulması hem bilginin daha çabuk öğrenilmesi hem de bireyin zihninde bilginin daha kalıcı hale gelmesi açısından çok önemlidir.

2.2. Mizah ve Gülmece

Bu başlık altında, “mizah” sözcüğü temel alınmakla birlikte, kimi yazarların düşüncelerine bağlı olarak gülme, gülünç, gülüş, komik vb. sözcükler de mizahla ilişkilendirilerek verilmiştir.

Arapça “müzah” sözcüğünden gelen ve yerini zamanla gülmece terimine bırakmaya başlayan mizah için Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat'te şaka, lâtife, eğlence gibi anlamlar kullanılmıştır.

Güncel Türkçe Sözlük (www.tdk.gov.tr)'te “mizah” kavramı “bir gerçeği nükte, şaka ve takılmalarla süsleyip anlatan söz ya da yazı çeşidi” olarak tanımlanmıştır. Türkçe Sözlük (TDK, 2005: 806)'te mizahın karşılığı olarak gülmece sözcüğü de kullanılmış, “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, mizah; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, mizah, ironi” biçiminde tanımlanmıştır. Martin (2008)'e göre ise mizah; bilişsel, duygusal, davranışsal, psikolojik, sosyal yönlerle ilgili karmaşık bir olgudur (Kılınç, 2008).

Nesin (2001: 20) mizah yerine gülmece sözcüğünü tercih eder ve gülmeceyi şu şekilde betimler: “Gülmece, seslendiği insanı, hangi oranda olursa olsun, sağlıklı olarak güldürebilen her şeydir. Çünkü güldürmek, gülmecenin işlevidir” (Aydın, 2006).

Bu tanımlardan yola çıkarak aslında mizahın, yaşamımız boyunca her an karşımıza çıkabilecek; duygu, düşünce ve davranışlarımızda küçük bir tebessümden yüksek sesle atılan bir kahkahaya kadar değişiklik meydana getiren bir ifade biçimi olduğu söylenebilir. Şaka, lâtife ve ince alaya dayalı ifade biçimleri ise bu değişikliğin içine giren başlıca unsurlardır.

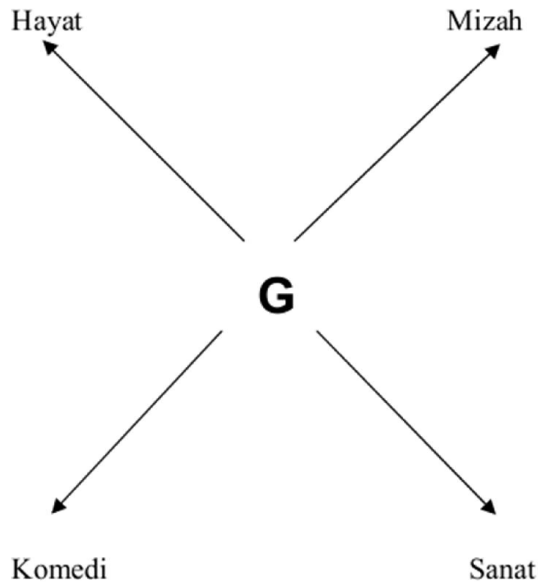
Mizah, hayatın hemen her aşamasında görülen bir nükte, bir zarafettir. Mizahta konu politika, sosyal olaylar, alışkanlıklar, günlük hayat, aktüalite vs. her şey olabilir. Aslında her olay kırıcı ve hırpalayıcı olmamak şartıyla mizahın ilgi alanına girebilir (Pala, 1995: 286). Mizah, çarpık olayları, davranışları ya da durumları ince bir alayla yapıcı, iyileştirici yönü de bulunan söylem ya da ifade etme biçimi ortaya çıkarmaktadır.

Mizahla gündelik yaşamımızın her anında karşılaşabileceğimiz gibi, ona sanatsal bir yaratı olarak da bakmak mümkündür. Böyle bir yaratı, bazen çizgilerin oluşturduğu karikatürde bazen bir komedi oyununda bazen de edebiyatın şiir, hikâye, roman, fıkra, masal vb. türlerinde ortaya çıkar. Konuya edebiyat yönünden

bakıldığında, Pala (1995: 286)'ya göre mizah, ancak başkasına aktarıldığı zaman bir forma girer. Bu bakımdan her milletin günlük hayatındaki espri, fıkra, alay, şaka ve latifeleri belli oranda edebiyatlarına yansır. Önce sözlü olarak doğan bu mizah ürünleri, sonradan yazıya geçirilerek daha da edebî bir kimlik kazanır.

Mizah, olumlu ve olumsuz duygulardan kaynaklanarak ortaya çıkar. Mizahı yalnızca olumsuz ya da olumlu duyguların ortaya çıkışı olarak görmek çok doğru olmaz. Örneğin araştırmacılar bir kişinin karşısındakiyle alay etmesinin kendini üstün görme psikolojisinden kaynaklandığını belirtir. Böyle bir durumda olumlu duygulardan bahsetmek olanaksızdır. Ancak dinlediğimiz bir fıkroda zihnimizdeki bilgilerle ters düşen bir duruma gülmemiz, çoğunlukla olumlu duygulardan kaynaklanır. Nedeni olumlu da olsa, olumsuz da olsa, bu duyguların sonunda gelen gülme eyleminin bir psikolojik rahatlama getireceği düşünülmektedir.

Oral (2002: 89 akt: Aydın, 2006), Hayat ile Sanatı ve Mizah ile Komediye Gülme merkezli dört kollu, dik açılı bir çizelgenin uçlarına oturtacak biçimde bir diyagram çıkarır:



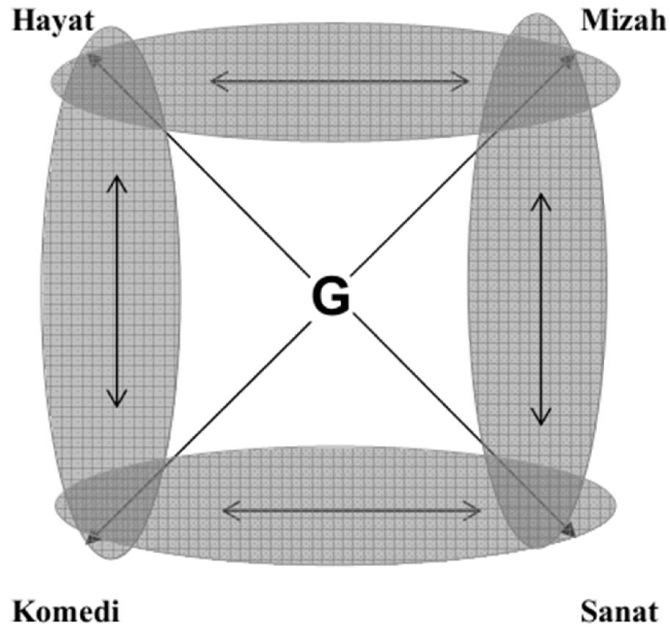
Şekil 2.1. Gülme Diyagramı

Oral (2002: 90 akt: Aydın, 2006), bu kavramların niteliklerini ise şu şekilde betimler:

- Hayat bir süreçtir,
- Sanat ise bir tasarım.
- Mizah eleştirel amaçlıdır; ancak bir nedene bağlı olarak ortaya çıkar. Nedeni, kendinde de bulunabilir (entellekia).
- Komiklik güldürme amaçlıdır, nedensiz olarak her zaman yapılabilir.

Oral burada mizahı eleştirel amaçlı, komikliğı de nedensiz olarak yapılabilecek bir olgu olarak görür. Mizahın eleştirel amaçlılığı ve belli bir nedene bağlılığı, onun diğer alanlara ilgi duyma özelliğini, onlarla birlikteliğini gösterir. Belli bir nedeni kendi içinde barındırması ise mizahın ayrıca kendine özgü ifade etme biçimi olduğunu göstermektedir.

Oral (2002: 90 akt: Aydın, 2006), kavramlar arasındaki ilişkileri, onların ortak alanlarını ve özelliklerini ise aşağıdaki diyagramda gösterir:

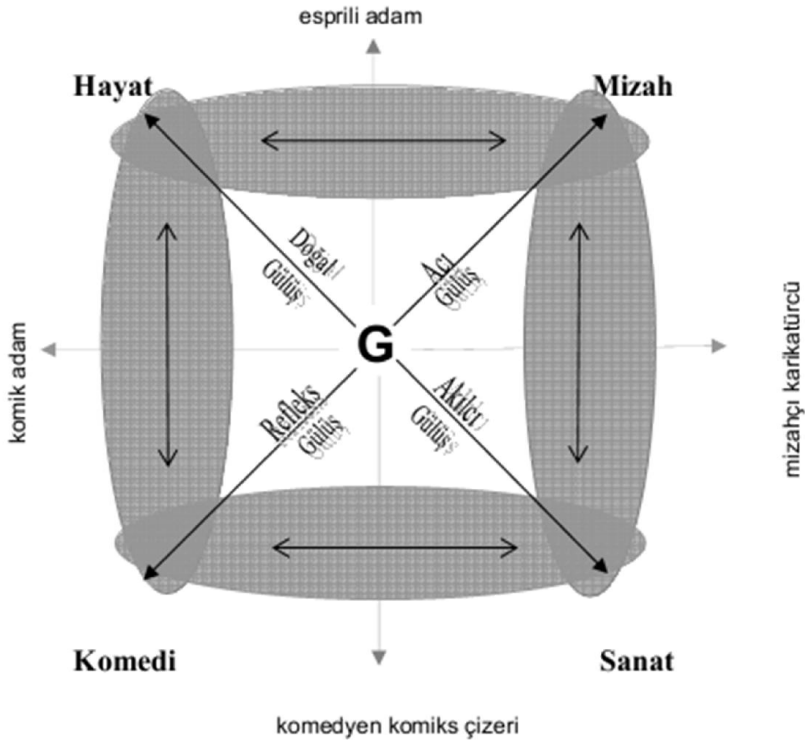


Şekil 2.2. Kavramlar Arası İlişkiler Diyagramı

Oral (2002: 91 akt: Aydın, 2006), bu diyagramı şu şekilde açıklar:

- **Mizah ve Hayat:** Her ikisi de kendiliğindedir, kural dışıdır, şaşırtıcıdır ve tekrarlanamaz.
- **Komiklik ve Sanat:** Her ikisi de tasarımılamadır, kurala bağlanabilir, şartlandırıcıdır ve tekrarlanabilir.
- **Mizah ve Sanat:** Her ikisi de ilkelidir, eleştiricidir, özeleştirir yapar, çevresine tepeden bakar ama müşfikdir, sevecendir.
- **Komiklik ve Hayat:** Her ikisi de ilkesizdir, hizmet verme heveslisi ve yaranma esaslıdır; ama acımasızdır.

Oral (2002: 92 akt: Aydın, 2006), gülmenin niteliklerini ise aşağıdaki diyagramda gösterir:



Şekil 2.3. Niteliklerine Göre Gülme Diyagramı

Oral (2002: 90 akt: Aydın, 2006)'a göre mizah gülünçlük değildir. Hemen her mizahçının dediği gibi, ciddi bir iştir, acı yüklüdür, gülenler olduğu kadar ona kızanlar, öfkelenenler de olur. Çünkü mizah bir tepki ve eleştiri biçimidir. Oral'ın belirttiği bu diyagramlarda dikkati çeken nokta, mizahı eleştirel, dolayısıyla acı gülüşün bir göstergesi olarak ifade etmesidir. Oral, her ne kadar diğer kavramlarla mizahı ilişkilendirse de mizahın merkezine “acı gülüş” ü koyar.

Mizahın ortaya çıkışında, hem toplumun hem de bireyin bilişsel ve duygusal değer yargıları belirleyici bir rol üstlenir. Toplum ve onu oluşturan bireyler, belli bir durum ya da olay karşısında dönüp kendi bilişsel ve duygusal şemalarından yararlanarak bir dışavurum gerçekleştirirler. Bu dışavurum ise çoğu zaman kendini gülme eylemiyle gösterir. Burada gülme eylemi yalnızca acı gülüş olarak değil; sevinç, coşku, rahatlama gibi duyguların bir belirtisi olarak da ortaya çıkabilir. Bu açıdan bakıldığında mizahı ve onun doğurduğu duyguları sevinç, coşku, huzur, haz, eğlenme, enerji gibi mutluluk bildiren kavramların yanına koyabiliriz.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bireyin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda belli bir ön birikime ve rahatlığa sahip olması gerekmektedir. Mizahın, hangi amaçla yapılırsa yapılsın içerisinde bulunduğu ortama bir rahatlık getirdiği ve ortamda bulunan bireylerin kaygısını azalttığı bir gerçektir. Bu bağlamda mizahın öğrenme ortamlarında planlı bir şekilde ve yeteri miktarda kullanılması öğrenen bireyin duyuşsal anlamda da öğrenmeye hazır hale gelmesine yardımcı olur.

2.2.1. Mizahın Tarihsel Gelişimi

Gülmenin ve mizahın tarihi incelenmiş olsa, şüphesiz insanlık tarihinin başlangıcına kadar gidilir ve insanoğlunu yaratıldığı zamandan beri gülme ve mizah da varmış, denir. Antik dönemden itibaren gülme ve mizah, kendini farklı toplumlarda ve farklı biçimlerde gösterir.

Tarihin karanlık sayfalarından günümüze kadar insan davranışı, birçok bilim dalının ilgisini oluşturmakla birlikte, sanatsal bir yaratı olarak gülmenin ortaya çıkışı öncelikle kendine mitlerde yer bulur. Evrenin ve evrendeki varlıkların yaratılmasını konu alan mitler aracılığıyla gülmenin önemini Sanders (2001) bir Mısır papirüsünden yaptığı aktarmayla şöyle belirtir:

Başlangıçta gülme vardı. Yaklaşık olarak İÖ üçüncü yüzyılda yazılmış simya konusundaki bir Mısır papirüsüne göre dünya böyle oluşmuştur. Tanrı, kaosla yüzleşir, onu kahkahayla uzaklaştırır, ışığın içine sevinç ve coşku dolu bir dünya salar: “Tanrı güldüğünde, dünyaya hükmedecek yedi tanrı dünyaya geldi... Kahkahaya boğulduğunda ışık oldu... İkinci kez kahkahaya boğulduğunda sular oluştu; yedinci kahkahasında ruh doğdu.” Ne zaman eski bir Mısırlı gülse, kendiliğinden havayı temizliyor, neşeyle dünyayı yeniden yaratıyordu (Sanders, 2001: 17-18 akt: Fedai, 2009).

Gülmenin tarihi, yukarıdaki papirüste anlatılanlardan çok daha eski olmasına karşın, bu anlatı, gülmenin insan tarihinde ne denli önemli bir yere sahip olduğunu göstermesi bakımından önemli bir örnek sayılabilir.

Batı edebiyatında yazıya geçirilen gülmelerin başında, Homeros’un İlyada’sı gelir. Bu gülme alaycı bir gülmedir. Destanda Hephaistos’un aksayarak yürümesi, başta Zeus olmak üzere, diğer tanrılara alay konusu olur. Ateş ve zanaat tanrısı Hephaistos, taslara doldurduğu şarapları tanrılara sunmak ister; ama Hephaistos aksayarak yürümektedir. Tanrıların dağı Olympos’tan Lemnos adasına düşerek bacağına incitmiştir; bu yüzden beceriksizce yürür ve attığı her adımda şarabı üzerine döker. Bunu gören tanrılar ise kahkahalar atar. Daha sonra ise Zeus, Hephaistos’a, önceleri onunla alay etmesine karşın, kusursuz şakanın nasıl yapılacağını öğreterek suçunu telafi edecek; Hephaistos ise öğrendiklerini karısı Aphrodite’yi ve sevgilisi Ares’i tuzağa düşürmek için kullanacaktır. Böylece Hephaistos eğitiminden pratik bir ders çıkarır, alaycı gülmenin, katı ama etkili bir öğretici işlev üstlenebileceğini kanıtlar (Aydın, 2006).

Tarihte gülmenin ve mizahın ortaya çıkışı ve gelişiminde şenliklerin ve bu şenliklerde ortaya çıkan komedilerin ayrı bir önemi vardır. Antikçağ'da komedi sıradan insanların basit ve günlük gerçeklerine adanmıştır. Oyunun sonunda düş kırıklığına uğramış kurbanlar, ölümler kalmaz; oyun mutlu sonla biter. Antikçağ'da gülmenin zamanla sahnede egemenliği elde etmesi, “soytarı” adı verilen ve rol gereği “aptal”ı oynayan tipi yaratacaktır. Bu soytarı, zamanla şenlikler yanında sarayın içine de girecektir.

Ortaçağ'a gelindiğinde gülme bu kez karşısında “din”i bulur. Antikçağ'da gülme ve dolayısıyla mizah, devletin otoritesini zayıflatacağı endişesiyle olumsuz bir tepki görürken; bu kez Ortaçağ'da aynı endişe dine bir başka deyişle kiliseye yönelik olarak taşınmıştır. Sanders (2001)'e göre Ortaçağlılar hayatlarını cennet-cehennem arasında yaşayarak geçiriyorlardı. İlk Hıristiyan yazarlar, gülmeye kötü gözle bakmışlar; Kapadokyalı kilise babası Basileios, Saint-Victorlu Hugh, Bingenli Hildegard gibi rahip, yazar ve rahibeler gülmeyi doğru bulmayarak espri yapılmamasını espri yapanlarla muhatap olunmaması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ortaçağ gülmesi, dünyanın gizeminden ve iktidardan kaynaklanan korkuyu mağlup ettiğinde, hem dünyanın gizemini hem de iktidara ilişkin hakikatin peçesini düşürdü. Övgüye, dalkavukluğa, riyakârlığa karşı çıktı. Sövgülerde ve kaba sözcüklerde ifade edilen bu gülen hakikat, iktidarı aşağıladı. Ortaçağ soytarısı işte bu hakikatin habercisiydi (Bakhtin, 2001: 112).

XVII. yüzyılda Puritanların tiyatroları kapatmayı başarabilmelerinin en büyük nedeni, komedilerin seyirci üzerinde çok kötü bir etkisinin olduğunu düşünmeleriydi. 1633'te William Prynne, mizah ve gülmeye karşı cephe alıp bunları insanların cehennemlik eğlencelerinin ortak nesnesi gibi düşünerek aktörlerin, izleyicileri, tövbekâr gözyaşlarına boğmak yerine, onları müstehcen, şehvetli, günahkâr eylem ve konuşmalarla kışkırtan, zevkle güldüren, “tuzlu gözler yerine tensel teselliler” olarak betimlemiştir (Morreall, 1997: 123).

İslam dünyasına bakıldığında ise mizahın, Batı'dan daha yumuşak bir bakış çerçevesinde algılandığı görülmektedir. Özellikle komedi türündeki eserlerin azlığında mizah, başta Arap edebiyatı olmak üzere İslam devletlerinde varlığını ağırlıklı olarak şaka ve fıkralarla korumuştur. Aslında mizah üzerine görüşler Hz. Muhammed'in ve çevresindekilerin söz ve davranışlarından yola çıkarak temellendirilir. Bu konuda hadis kitaplarında ve çeşitli kaynaklarda bilgiler vardır. Bu noktada gülmeyi, dolayısıyla mizahın kabul gördüğü yer ve dönemler olmakla birlikte, mizahın reddedildiği yerler ve dönemler de görülmektedir. İslamiyet'te gülme ve mizah, diğer semavi dinlerde de olduğu gibi, insanı kahkahalara boğan biçimde değil; ince bir mizaha dayalı ortaya çıkan tebessüm biçimindedir.

Doğu mizahında gülme “ruhun sevinmesi” olarak tanımlanmış ve gülmeyi fizyolojik bir olaya bağlayıp, sevinçli görünmeyi “ruhun genişlemesi ve kanın tam kıvamında saflaşması” olarak tanımlamışlardır (Türkmen, 1998 akt: Aydın, 2006).

XX. yüzyıl, gülmeyi Bergson (1900)'un “Le Rire” adlı çalışmasıyla karşılamıştır. Bergson da gülmedeki üstünlük duygusunu belirtmesine karşın, gülmenin diğer nedenleri üzerinde durur. XX. yüzyılda birçok alanda yapılan yenilikler gibi gülme ve mizah üzerinde de yenilikler olmuştur. Bu yüzyılda gülmenin yalnızca psikolojik nedenleri üzerinde durulmamış, daha geniş bir bakış açısıyla sağlık, eğitim, toplumsal vb. alanlardaki etkileri de tartışılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda çeşitli üniversitelere bağlı “Gelotoloji” (Gelotogy) birimleri kurularak gülmenin insan üzerindeki etkileri bilimsel deneylerle saptanmaya çalışılmıştır.

Tarih boyunca din, devlet, siyaset gibi yaşamın biçimlenmesine önemli ölçüde etki eden unsurların tesiri altında varlığını sürdüren mizah, günümüzde artık iyiden iyiye yerleşmiş bir kavram olarak görülmektedir. Bunun yanında günümüzde, mizahın hem sağlık hem de eğitim alanında daha pozitif bir öğrenme ortamının oluşması açısından faydaları birçok bilimsel araştırma ile tespit edilmiştir. Bu açıdan mizahın eğitim sürecine dâhil edilmesi büyük önem arz etmektedir.

2.2.2. Türk Tarihinde Mizahın Yeri

Türk edebiyatı “sözlü” ve “yazılı” olmak üzere temelde iki dönemde değerlendirilmektedir. Türk dilinin binlerce yıllık tarihsel bir geçmişi olmasına karşın, bu dilin zenginliklerini ilk olarak XI. yüzyılda yazıldığı düşünülen Divânu Lugati’t-Türk’e dayandırmaktayız. Türk edebiyatında mizah, öncelikle Divânu Lugati’t-Türk’te “külüt” terimiyle karşımıza çıkar. Külütün anlamı ise “halk arasında ortaya çıkıp insanları güldüren şey, halk arasında gülünç olan nesne” biçiminde verilmiştir. Bu terim, uzun bir tarihî süreç içinde özellikle İslamiyet’in kabulünden sonra kıssa, mizah, nükte, latife, fıkra, gülüt biçimlerinde kullanılmıştır.

Mizah, Anadolu coğrafyasında birçok edebî disiplinin içine sızmış şekilde karşımıza çıkar. Özellikle XI-XIII. yüzyıllar arasında Anadolu’nun, dolayısıyla Anadolu halk kültürünün karmaşık yapısı, edebiyatı da bulanık bir biçime sokar.

Türk mizahının birer dönem olarak ele alınıp değerlendirilmesi üç temel başlık halinde verilebilir. Bunlar: Selçuklu Dönemi Mizahı, Osmanlı Dönemi Mizahı ve Cumhuriyet Dönemi Mizahı’dır. Yine bu dönemler de çeşitli siyasal, toplumsal ve kültürel hareketler doğrultusunda kendi içlerinde farklı eğilimler göstermiştir. Ayrıca bu dönemlerdeki mizah, genellikle sözlü ve yazılı olmak üzere iki kanaldan ilerleyerek günümüze kadar gelmiştir.

2.2.2.1. Selçuklu dönemi mizahı

Türk mizahını dönemlere ayırdığımızda karşımıza öncelikle Selçuklu Dönemi çıkar. Bu dönem, Türklerin Anadolu’ya iyiden iyiye yerleştikleri ve İslamiyet’in yaşandığı bir zaman dilimini içine alır. Selçuklu mizahına “sözlü” kültürde özellikle iki tip damgasını vurur. Bunlardan birincisi Nasrettin Hoca, ikincisi de Keloğlan’dır. Hatta bu dönem, Nasreddin Hoca dönemi olarak da görülür. O dönemde Nasrettin Hoca, sıradan halkın duyuş ve düşüncelerini mizahî biçimde yansıtan, en temel örnektir.

Nesin (2001: 50), Nasrettin Hoca'nın mizahını Şu Şekilde anlatır: “Nasrettin Hoca'nın kiŐiliĐinde, hem halkı ezen kişilerle alay etme hem de kendisiyle alay etme özelliği bulunmaktadır. Nasrettin Hoca mizahı bir anlamda özeleştiri olarak kabul edilebilir. Bunun yanında Nasrettin Hoca mizahı kara mizah örnekleri iŐerse de genellikle iyimser niteliktedir. Nasrettin Hoca ve Keloğlan masalları, Anadolu insanının saflığını, temiz kalpliliğini göstermenin yanında, Anadolu insanının zekâsı yardımıyla en iŐinden őkılmaz durumlarda bile zarar görmeden durumu kurtarabilmesini anlatır. Bunun yanında Nasrettin Hoca ve Keloğlan, bu yönleriyle hem akklı hem de temiz kalpliliğin simgesi olmuşlardır.

Selçuklu döneminde “yazılı mizah” olarak elde çok fazla bilgi bulunmayıŐından belki de Anadolu'daki en eski mizah ürünleri hakkında bir fikir sahibi olmak iÇin Farsça yazmıŐ olmasına rağmen Mevlana'nın başta Mesnevî olmak üzere, o dönemde yazılmış birçok güldürücü ve aynı zamanda eğitici, öğretici hikâyelere bakmak gerekir.

Selçuklu Dönemi mizahının özellikle sözlü bir yapıya sahip olması, bu döneme ait bilgilerin de elde sınırlı kalmasına neden olmuştur; ancak mevcut mizah ürünleri gösteriyor ki Selçuklu Dönemi Türk mizahı, yalnızca eğlenceye dayalı bir mizah değil; aynı zamanda toplumsal, siyasi ve ahlaki konuları kendine malzeme yapan önemli kaynaktır.

2.2.2.2. Osmanlı dönemi mizahı

Osmanlı döneminde mizah, genellikle sözlü ve yazılı olmak üzere iki kanaldan ilerleyerek Cumhuriyet'e kadar gelmiştir. Özellikle Kuruluş döneminin mizahı, bir bakıma Selçuklu döneminin devamı niteliğindedir. Bu nedenle Türkmen (2000), Selçuklu mizahını Osmanlı dönemi iÇinde verir. Önceki dönemde var olan sözlü ve yazılı mizah, bu dönemde kendini daha belirgin biçimde hissettirir. Selçuklu döneminde kayda değer görülmeyen yazılı mizah, özellikle bu dönemde daha fazla öne őkır.

Osmanlı dönemine gelindiğinde şiir, fıkra, latife, nükte vb. mizah türleri yanında Karagöz, orta oyunu, meddah gibi seyirlik mizahî türleri de görmek mümkündür. Bu mizahın içinde masaldan tiyatroya uzanan çeşitli türler karşımıza çıkar. Hayat sahnesinde bu türlerin hepsi fonksiyonlarını ifâ ederler. Ancak, Osmanlı potası bu tiplerin hepsini incitmeden, sonsuz bir hoşgörüyle yan yana yaşatmayı başarmıştır” (Türkmen, 2000: 10). Buna mizahın kendinden kaynaklı bir hoşgörüyü de ekleyebiliriz; çünkü mizah, hoşgörü ortamında daha fazla hayat bulur. Mizahın getirdiği hoşgörü ortamı ise Osmanlı'nın kendi iç dinamiklerinin sağlıklı bir biçimde işleyişinde etkili rol oynamıştır.

Osmanlı döneminde mizaha karşı terbiye sınırları içinde bakılmış, bu düşünceler temelde İslamiyet'e dayandırılmakla birlikte, başkalarıyla alay etmenin doğru olmadığı dile getirilmiştir; fakat buna rağmen bu dönemde başta hiciv, hezl olmak üzere birçok tür belki de Anadolu insanının hoşgörüsüne sığınarak karşı görüşe hizmet etmiştir.

Osmanlı döneminde edebiyata Klasik Türk edebiyatı yani bir başka deyişle divan edebiyatı hâkim olmuştur. Divan edebiyatı, yaklaşık 13. yüzyıl ile 19. yüzyılın ilk yarısını kapsayan uzun bir tarihî süreci içerir. Bu dönem Hoca Dehhani ile başlatılsa da, Selçuklu dönemi ile Osmanlı'nın kuruluş döneminde bunun ilk yapı taşlarını oluşturan Yunus Emre ve Mevlana gibi önemli şahsiyetler, divan edebiyatının oluşmasına hazırlayıcı görevi görmüşlerdir. Yunus Emre'nin

“Çıktım erik dalına

Anda yedim üzümü”

dizeleriyle başlayan şiiri, yine Mevlana'nın Mesnevi'sinde görülen gülünç öyküler, edebiyatımızda bir bakıma “yazılı” mizah ürünlerinin de ilk örneklerini oluşturmaktadır.

Osmanlı döneminde yazılı mizah ürünleri kendini latifelerin toplandığı “letaifnâme” adlı eserlerde doğrudan gösterirken, yer yer farklı yapılarda da gösterir. Bu dönemde, başta fıkra ve nüktelerden oluşan letaifnameler, surnameler,

mesneviler ve gazellerle yazılı mizah oluşturulmuştur. Bunun yanında sözlü mizah da gelişmiş ve zengin bir mizah edebiyatı ortaya çıkmıştır.

Osmanlı döneminde ortaya çıkan bir başka mizah türü ise çeşitli eğlencelere dayalı seyirlik gösterilerdir. Seyirlik gösteriler, kahvehanelerde hikâye ve fıkra anlatan ya da şiir gösterisi yapan meddah kişilikleri tarafından yapılmıştır. Daha sonraları bu kahvehanelere ozanlar da konuk olmuştur. Bu anlamda kahvehaneler dönemin halk kültürünü yansıtan kültür merkezleri görevini görmektedir.

Seyirlik gösteri dendiğinde akla kukla, gölge oyunu (Karagöz ve Hacivat), orta oyunu gelmektedir. Bunun yanında tek kişilik bir tiyatro sayılabilecek olan meddah halkı fazlasıyla etkileyen karakterlerdendir. En yalın ifadesiyle bir hikâye anlatma sanatı olan meddahlık, geleneksel kaynakları taklit, canlandırma gibi öğelerle süsleyerek sunma işi olarak tanımlanabilir. İçinde barındırdığı taklit, anlatı, mizah gibi öğelerden ötürü, anlatıcıdan çok oyuncu niteliğini kazanan meddah ve meddahlık geleneği, çağdaş bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde, tek oyunculu oyun olarak da değerlendirilebilir (Sekmen, 2010).

Gölge oyunu Karagöz Oyunu olarak da bilinmektedir. Türkiye'ye 16. yüzyılda Mısır'dan geldiği görüşü, bilimsel bir görüş olarak öne çıkmaktadır. Mısır gölge oyunu ile Karagöz arasındaki benzerlikler çok fazladır. Karagöz ve Hacivat tasvirleri, göstermelikler ve kimi oyunların içerik bakımından birbirine benziyor olması da bu görüşü kuvvetlendirmektedir. Gölge oyununun "Karagöz" adıyla anılması 17. yüzyılda olmuştur. "Karagöz oyunu" adına ilk kez Evliya Çelebi'nin Seyahatname' sinde rastlanmaktadır. Bu yüzyılda İstanbul'u ziyaret eden Batılı seyyahların anılarında, şehirde oynatılan Karagöz oyunundan bahsedilmektedir (Sönmez, 2005: 13 akt: Şişman, 2009).

Osmanlı mizahında önemli yer tutan bir başka tür ise "orta oyunu"dur. Ortaoyunu adından da anlaşılacağı gibi ortada oynanan bir oyun türüdür. Ortaoyunu için daha çok cami avlusu benzeri açık alanlar tercih edilmekteydi. Etrafı

kalabalıklarla çevrili bir alanda kurulan orta oyunu, oynanan alan ve seyirciler ile onların reaksiyonları arasındaki sürekli etkileşim ile şekillenen bir tiyatro türüdür. Sahne yuvarlak olduğu için oyuncular sıklıkla yer değiştirerek tüm seyircilerin onları görmesini sağlar. Oyun iki temel karakteri Kavuklu ve Pişekâr'ın arasındaki çekişme etrafında döner. Kavuklu ortalama insanı temsil ederken, Pişekâr yarı-eğitilmiş sayılabilir. Orta oyunu, II. Mahmut, Abdülmecit, Abdülaziz ve II. Abdülhamit devirlerinde, sarayda ve halk arasında itibar ve rağbet görmeye devam etmiş, ancak XX. yüzyılın başlarında batı tiyatrosu ile gücünü kaybetmiştir (Uçar ve Koca, 2011).

Tanzimat ve ardından Meşrutiyet dönemine gelindiğinde ise Türk edebiyatında özellikle Fransız edebiyatının etkisi altında kalarak, yeni türler ya da eski türlere ait yeni bakış açıları ortaya çıkar. Bu dönemde ilk kez karikatür, bir tür olarak mizah dergiciliğinin başlamasıyla görülmeye başlar. Karikatürler, başta yönetim kademesinde olan insanlar olmak üzere birçok konuyu kendine malzeme yapar. Osmanlı döneminde İlk mizah dergisi olan Diyojen (1870) dergisi, Teodor Kasap tarafından Tanzimat döneminde çıkarılır.

1876 yılından sonra mizah, bir duraklama sürecine girer. Bunda en önemli etken, I. Meşrutiyet'tir. Meşrutiyet'ten sonra, Servet-i Fünûn dönemini (1896-1901) de içine alan uzun bir süreçte mizah yok denecek kadar azdır. 1908'de II. Meşrutiyet'le birlikte yeni bir döneme girilir. İkinci Meşrutiyet ve onu izleyen yıllarda yeniden mizah dergiciliğinde bir artış gözlenir. İlk karikatürümüz Cem 1908 yılında Kalem dergisinde karikatürler çizmeye başlar.

Kurtuluş savaşı yıllarında mizah dergilerinin gündemini siyasi olaylar oluşturur. Ankara Hükümetini tutan mizah dergisi Güleryüz'ü Sedat Simav çıkarır; İstanbul Hükümetini tutan Aydede dergisini ise Refik Halit Karay çıkarır. Güleryüz dergisi, Kurtuluş Savaşı'nı destekleyen tek mizah dergisidir. Kurtuluş Savaşı kazanılınca, Aydede dergisi kapanır. Aydede'nin aynı kadrosu, aynı biçim ve yapıyla Akbaba dergisine dönüşür.

Tanzimat, Meşrutiyet ve ardından Kurtuluş Savaşı yılları, Osmanlı döneminin içinde yer alsada bu yıllar, önceki yıllara göre daha farklı bir çizgide gelişme göstermiştir. Tanzimat edebiyatının başlangıcı sayılan 1860 yılından itibaren, ortalama 10-15 yıllık zaman dilimleri içinde çeşitli siyasal ve sosyal olaylar yaşanmıştır. Yaklaşık olarak 65 yıllık bu süre içerisinde mizahın; sözlü mizah, geleneksel halk tiyatrosu, modern tiyatro, roman, hikâye, mizahî dergi ve gazeteciliği, karikatür ve hicivlerle çok koldan devam ettiği görülür. Böylece bu 65 yıl, bir yandan modern edebiyatın kaynağını oluşturacak, diğer yandan mizahın zenginleşip yayılacağı bir süreci beraberinde getirecektir.

2.2.2.3. Cumhuriyet dönemi mizahı

Türk mizahı Cumhuriyet dönemine Karagöz, Gülerüz, Akbaba, Zümrüdüanka, Kelebek dergi ve gazeteleriyle ve bu gazetelerde yazıp çizen Sedat Nuri, Cemil Cem, Sedat Simavi, Cemal Nadir, Münif Fehim, Ramiz Gökçe gibi zengin bir karikatürcü kadrosuyla girer ve 9 Kasım 1928 tarihinde yeni harflerin kabulüyle birlikte yeni bir dönem başlar. Bu tarihten itibaren basılan yapıtlarda Latin alfabesi kullanılır. Mizah dergi ve gazeteleri de böylece yeni bir yazıya geçiş yapar. Bu tarihten 1940 yılındaki II. Dünya Savaşı'na kadarki süreçte mizah, ağırlıklı olarak dergi ve gazetelerde kendini gösterir.

Bu yıllarda karikatürcü Cemil Cem'in kendi adını taşıyan Cem dergisini yeniden çıkarması, ayrıca eski yazı mizah dergilerinin yerini, yeni yazı mizah dergilerinin alması ayrı bir önem taşır. Yine bu yıllarda Nasrettin Hoca'nın ve Keloğlan masallarının yeni yazıyla derlemeleri, çıkarılır. Mizah yazarı olarak da Tanzimat'tan itibaren eserler veren Hüseyin Rahmi Gürpınar öne çıkar; ardından Memduh Şevket Esendal yer yer mizahî öyküler yazar.

İkinci Dünya Savaşı (1940-1945) yıllarında ise savaşın toplum üzerindeki olumsuz yansımaları mizaha konu olur. Özellikle, vesikayla ekmek, şeker, yağ, gaz alma olayları ve savaş zenginlerinin durumu mizaha konu edilir.

Cumhuriyet mizahı, en etkili günlerini 1946-1950 arasında yaşar. Tek Partili hayattan çok partili hayata geçişin görüldüğü bu yıllarda mizah bir bakıma muhalefet görevini üstlenir. Dönemin en önemli mizahî eğilimi, 25 Kasım 1946 tarihinde yayınlanmaya başlanan Markopaşa'dır. Markopaşa, aynı zamanda siyasî bir hareketin temsilcisi olarak görülür. Markopaşa, siyasi mizah alanında o dönemde yayılan ve getirilen yasaklar karşısında, zamanla adını Bizim Markopaşa, Malum Paşa gibi adlarla değiştirerek yayınını sürdüren bir dergidir. Başta Sabahattin Ali olmak üzere Aziz Nesin, Rıfat Ilgaz ve Mim Uykusuz gibi yazarların sert yazılarıyla kısa zamanda adını duyuran dergi, yönünü sosyal ve politik olaylara çevirmiştir. 1950-1960'lı yıllar, Aziz Nesin, Rıfat Ilgaz, Orhan Kemal, Haldun Taner gibi yazarlar yazdıkları mizahî hikâye ve oyunlarla öne çıkarlar. Özellikle köyden kente göçün, tarımda makineleşmenin başladığı bu süreç, Türk toplumu açısından da bir devrim niteliği taşır. Bu devrim şair ve yazarların bir bakıma temel malzemesini oluşturur. Ayrıca 1955-1960'lı yıllarda Mark Twain'den mizahî romanların çevrildiği görülür. 1970'li yıllarla birlikte televizyonların kendini iyiden iyiye baskın hâle gelmesiyle mizah, bir bakıma yön değiştirir ve Batılı tarzda mizahî dizi filmler yaygınlık kazanır.

Sonuç olarak Türklerin tarihî süreç içinde, mizahın hem eğlence hem de toplumun o an içinde bulunduğu durumun bir aynası görevini üstlendiği ve günümüze kadar geldiği söylenebilir.

2.2.3. Mizahın Sınıflandırılması

Mizah, çoğu zaman bünyesinde “gülme”yi barındırmaktadır; ancak bu gülmeye farklı durumlar etki etmektedir. Bazen bir hareket gülmeye neden olurken bazen bir söz, bir çizgi ya da bir resim gülmenin kaynağı olabilir. Gülmedeki bu farklı nedenler, beraberinde mizah türlerini de doğurduğu söylenebilir.

Mizah üzerine yapılacak olan sınıflama “gülme nedenine bağlı olarak mı, yoksa mizahî türlere göre mi” yapılacaktır? Bu noktada sınıflandırmanın amacı da

ayrı bir önem taşımaktadır; çünkü mizahî gülme, tek bir nedene bağlanamayacağı gibi mizahî türlerin oluşumu da tek bir nedenle açıklanamaz. Öyle ki, mizahî türlerin yer yer iç içe girmesi, birbirleriyle benzerlik göstermesi, yeni mizahî oluşumlar (örneğin; sitkomlar, standup gösterileri vb.) mizahın sınıflandırması ya da adlandırılmasında bir değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Böyle bir durumda mizahın sınıflandırılması “oluşum biçimlerine göre”, “oluşturulma amacına göre” ve “türlere göre” yapılabilir.

Oluşum Biçimlerine Göre Mizah

Mizahın oluşum biçimlerine göre sınıflandırılmasında kayda değer ilk düşüncelerin başında Bergson'un 1900 yılında yazdığı *Le Rire* (Gülme), adlı yapıt gelmektedir. Bergson, bu yapıtında her ne kadar komik sözcüğünden hareket ederek değerlendirmeler yapsa da, komiğin mizah içinde bir alt form olarak kullanıldığını söyleyebiliriz. Bu sınıflandırmada Bergson, komiğin oluşumu üzerinde durur; bunu oluşum biçimlerine göre biçimlerin ve devinimlerin komiği, durum ve söz komiği, karakter komiği olmak üzere üç temel bölüme ayırır. Bergson'un bu bölümlerdeki “komik” ile ilgili düşünceleri, gülme ve mizah kuramları açısından da önemli bir dayanak noktası olmuştur.

Bergson, çalışmasında “komik” sözcüğünden hareketle ilk önce biçimlerin komiği ve devinimlerin komiği üzerinde durur. Bergson (1996), biçimlerin komiğini anlatırken yüz ifadelerinden ve karikatürlerin niteliklerinden örnekler verir ve buradaki yüzlerin bizde gülmeye yol açan etkenleri üzerinde durur. Devinimlerin komiğinde ise insan ile mekaniklik arasındaki ilişkiden yararlanır. Bu duruma Nasreddin Hoca'nın “Ye Kürküm Ye” fıkrası örnek verilebilir. Kendi gündelik giysileriyle bir davete katılan Hoca, beklediği itibarı görmeyince başka bir davete kürkünü giyerek gider. Hoca bu davette itibar görür ve yemek yerken “Ye kürküm ye!” der. Burada hoca kürküne gösterilen itibarı “Ye kürküm ye!” cümlesi ile dile getirmesi bizi gülmeye iter (Kabacalı, 2000: 265 akt: Aydın, 2006).

Bergson (1996: 36)'un üzerinde durduğu diğerk bir nokta ise canlının bir mekanik hareket içinde bulunmasıdır. Bergson bu noktada palyaçoların sirkte yaptıkları hareketleri örnek verir.

Bergson (1996: 40-69), daha sonra durum ve söz komiğı üzerinde durarak durum komiğini öncelikle çocuklukta oynanan oyunlarda arar, ardından tiyatrolardaki komedileri bu gözle değerlendirir. Bu iki noktadan çıkarak çocukluk döneminde oynanan oyunlarla komedideki oyunları ilişkilendirir.

Bergson (1996, 71-101)'nun üzerinde durduğu üçüncü komik türü ise “karakter komiğı”dir. Gülmenin toplumsal bir anlamı ve kapsamı bulunduğuna, komiğın her şeyden önce bireyin topluma bir anlamda uyum sağlayamamasını dile getirdiğine, nihayet komiğın yalnızca insanoğlunda bulunduğuna inanılmasından dolayı “karakter”i de değerlendirir.

Mizahımızda bulunan Kemal Sunal'ın sinema güldürüsünde çizdiği karakterler karakter komiğine örnek verilebilir. Özellikle filmlerindeki “Şaban” tiplemesi dalgınlıkları, kusurları, sözleri, jestleri vb. biçimlerden bizde gülme eylemine yol açmaktadır.

Oluşturulma Amacına Göre Mizah

Bir mizahın oluşturulma biçimi kadar, oluşturulma amacı da önemlidir; çünkü bu amaçlar, bir bakıma “mizahın hangi işlevleri yerine getireceğı” sorusuna yanıt olacaktır. Bu konuda Nesin (2001) de mizahı “salt güldüren gülmece” ve “görevci (yararcı) gülmece” diye temelde iki bölüme ayırır.

Yararcı (görevci) gülmece; toplumdışı, ahlakdışı bireysel eksiklikleri, bir genellik içinde yarattığı tiplerle ortaya koyup onlarla alay ederek güldürme işi yapar. Yararcı ister istemez bir ahlakçılık, bir öğretmenlik olarak görülür; bu da gülmecenin özünde var olan bir şeydir. Toplumdaki her türlü eksiklikler, bozukluklar, toplumun en uslandırıcı silahlarında biri olan mizahtan nasiplerini

alırlar (Nesin, 2001: 39). Nesin bunlara örnek olarak da Nasrettin Hoca fıkralarını, Don Kişot'u, Aristofanes'in komedyalarını, Ezop masallarını, Bektaşî ve İncili Çavuş fıkralarını gösterir.

Türlere Göre Mizah

Günümüze kadar belirtilen mizah türlerini göz önünde bulundurduğumuzda mizahı daha ilk baştan yazılı ve görsel olarak ayırabiliriz; ancak bu ayrımın her zaman geçerli olduğu söylenemez. Zaman zaman iç içe geçmeler de görülmektedir. Bunun en belirgin örneğine yazılı karikatürlerde rastlayabiliriz.

Türkmen (2000) de Fowler'dan alarak uyarladığı çizelgede gülmeye yol açan olayları sekiz başlıkta toplayarak bunları motif ve amaç, alan, metot ve araç, dinleyici tipi bakımından bölümlere ayırmıştır. Bu çizelgede mizah çeşitlerinin hangi amaçla ve hangi alanda kullanıldığı ve bu mizah çeşitlerinin dinleyici tiplerine hangi metot ve araçlarla aktarıldığı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Yapılan bu sınıflama Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Fowler Çizelgesi

ÇEŞİT	MOTİF VE AMAÇ	ALAN	METOT VE ARAÇ	DİNLEYİCİ TİPİ
Mizah	Keşfetme	İnsan Tabiatı	Gözlem	Sempatik
Nükte	Aydınlatma	Kelime ve Fikir	Sürpriz	Zeki
Hiciv	Düzeltilme	Ahlak ve Davranış	Vurgulayarak Etki	Kendinden Emin
Acı Şaka	İstirap Verme	Hata ve Zaaf	Tersine Çevirme	Kurban ve Seyirci
Tahkir	İtibarı Zedeleme	Kötü Muamele	Doğrudan Söyleme	Halk
İroni	Kendisine Has Olma	Gerçekleri Söyleme	Efsaneleştirme	Daha Dar Bir Çerçeve
	Kendini Kanıtlama	Ahlak	Açık Seçik Ortaya Koyma	Saygı değer
Alay	Rahatlatma	Düşmanlık	Kötümser	Kendisi

Mizahı bu denli farklı sınıflandırmalar içine soktuğumuzda, onun için söylenilebilecek en önemli şey, mizahın özünü çoğu zaman gülmeden alan, tür olmaktan çok, bir ifade etme biçimi olduğudur.

2.2.4. Gülme ve Mizah Teorileri

Plato, Descartes, Hobbes, Kant, Schopenhauer, Darwin, Freud, Spancer ve Piaget gibi birçok düşünür mizah ve gülme kuramları hakkında farklı teoriler ortaya atmışlardır. Ancak bu teoriler üstünlük teorisi, uyumsuzluk teorisi, uyarımsal/rahatlama teorisi ve psikoanalitik teori olmak üzere dört ana başlıkta incelenebilir.

2.2.4.1. Üstünlük teorisi

Bu kuram bilinen en eski gülme kuramıdır. Bu kurama göre, insanlığın genel eğilimi, bitip tükenmek bilmez bir güç arzusu ve galibiyet isteğidir. Batı edebiyatının birçok eserinde de saldırgan gülüşler vardır. Notre Dame'ın kamburu bunlardan biridir. Victor Hugo'nun bir romanında, sık sık hem sağır, hem de kambur olan Quasimode ile alay edilerek gülünmesi ve ikinci dünya savaşı sırasında Nazi askerlerinin onlardan sakınmaya çalışan Yahudilerin panik davranışlarıyla eğlenip gülmeleri bu teoriye örnek olarak verilebilir (Martin, 2008).

Üstünlük teorisinin en önemli taraftarlarından biri de Charles Gruner'dir. Gruner'e göre mizah şakacı bir saldırdır. Gerçek bir saldırı olmayıp içerisinde fiziksel bir teması ve karşı tarafı yaralamayı amaç edinmez, bunun yerine bir insanın bir çocukla veya küçük hayvanlarla olan kavgasını (oyununu) temel alan bir şeydir. Dolayısıyla Gruner mizahın oyunun bir formu olduğunu ileri sürer. Özelde, bu oyun içinde rekabet, kazanan ve kaybedeni içerir. Gruner'e göre mizahtan kazanılan haz, zorlu bir oyunda karşı tarafı yendikten sonra aniden oluşan galip hislerle benzerdir (Martin, 2008).

Günümüzde üstünlük teorisi insanlar tarafından kendilerine göre aşağı olduğunu düşündükleri kişilerle dalga geçerken kullanılır. Çocukların fiziksel veya zihinsel olarak kendisini üstün gördükleri kişilerle yaşadıkları diyaloglar bu duruma örnek verilebilir.

2.2.4.2. Rahatlama teorisi

Rahatlama teorisinin değişik yorumları vardır, ancak bütün bu yorumların ortak bir noktası vardır ki, bu da gülmenin, sinirsel enerjinin ortaya çıkışı olarak görüldüğü benimsendiğidir. Bu durumda rahatlama teorisinde, fizyolojik bir olay sonucu ortaya çıkan gülme anlatılmaktadır.

Rahatlama kuramında gülme, herhangi bir nedenle insanın içinde biriken sinirsel enerjinin boşaltılması sonucu oluşur. Gülme yoluyla gereksiz enerjiden kurtulan insan rahatlar. Sinirsel enerjinin birikmesine neden olan en önemli hadise, kişinin bilincin önemli şeylerden önemsiz şeylere, hazırlıksız olarak aktarılmasıdır. Bu durumda sinirsel güç, doğal yatağından birdenbire saparak yeni bir yola girer.

Bu duruma örnek olarak bir cenaze ortamında bulunan ve hissi duyguları ön plana çıkan birinin, aynı ortamda burnunu gürültüyle silen bir kişiyi gördüğünde bilincinin daha önemsiz bir konuya aktarılmış olması verilebilir. Böylece başlangıçta edinilen duyguyla sonraki duygu uyumsuzlaşır ve cenaze esnasında oluşan duygusal ortamda toplanan enerjinin tamamı, bu önemsiz olguya harcanamaz. Çünkü bu olgu, yüce bir amaç için hazırlanan bilinci tatmin edemez. Sonuç olarak bireyde enerji fazlalığı açığa çıkar ve bu enerji fazlalığı kaslara kayarak gülme meydana gelir. Kısaca bu teoriye göre gülme, ruhsal enerjinin mekanik enerjiye dönüşmesidir (Usta, 2005 akt: Aydın, 2006).

2.2.4.3. Uyuşmazlık teorisi

Bu teori, mizah esnasında kişinin beklemediği uyumsuz bir sonuçla karşılaşması; ancak bu uyumsuz durumun farklı bir bakış açısına göre anlamlı

olması ya da kişinin karşılaştığı durumla ilgili olarak kafasında oluşturduğu kalıbın dışında bir sonuç ortaya çıktığında oluşan aykırılık sonucu komiklik oluştuğunu ve gülmenin meydana geldiğini savunur.

Bu kuramın öncüleri XVIII. yüzyıl alman düşünürü Immanuel Kant ve XX. Yüzyıl Fransız felsefecisi Henry Bergson'dur. Kurama göre, herhangi bir gülmece metninde olayın akışında, olayların nasıl sona ereceğine ilişkin bir beklenti vardır. Olaylar beklenilenin dışında geliştiği zaman, insanlar bir çeşit şoka uğrarlar. Umulanın tersi oluştuğunda, o sonuç insanın gülmesine neden olur.

Uyuşmazlık kuramının temeli "beklenmeyen değişiklik"tir. Gülmece olayının anlatımında biri yüzeyde, diğeri ise alt yapıda olmak üzere iki ayrı metin bulunur. Yüzeydeki metnin nasıl biteceğini, olayı dinleyenler ya da okuyanlar gözlerinde canlandırma aşamasındayken birdenbire yüzeydeki metin, önceki metin öğelerinin tam tersi bir takım öğeler içerdiği zaman, dinleyici ya da okuyucuların gözlerinde canlanmakta olan metin bambaşka bir yöne gider. İşte gülmecenin şaşırtıcılık özelliği budur. İki metnin çakıştığı nokta da gülünen noktadır ve gülme olayı da iki ayrı metnin çakışmasından doğan ruhsal gerginliğin patlama noktasında ortaya çıkar. Güldükten sonra gerginlik azalır (Özünlü, 1998:31 akt: Arık, 2002)

2.2.4.4. Psikoanalitik teori

Freud'un psikoanalitik mizah görüşü 20. yüzyılın ilk yarısına damgasını vurmuştur. Bu görüşe göre çocuksu ve bilinçsiz, seksi ve saldırgan dürtüler, haz mekanizmasında önemli bir yere sahiptirler. Bu saldırgan ve seksüel anlamlar eğer mizahi yolla olursa sosyal yönden kabul edilebilir düzeye getirilir (Deborah, 1988 akt: Kılınç, 2008).

Freud mizah ile ilgili olarak 1905 yılında 'espri ve bilinçdışı ile ilişkileri' ile 1928 yılında kısa bir yazı olan 'mizah' adlı çalışmaları yazmıştır. Espriler birçok espri-işlemi tekniklerini içerir. Bunlar yer değiştirme, yoğunlaştırma, dolaylı anlatım şeklinde sıralanabilir ve bunlar birer süper egonun dikkat dağıtıcıları olup kimlikte

yer alan ve bilinç ötesinde bulunan saldırgan ve seksüel uyarıları içerirler. Bu saldırgan uyarıları engelleyen enerji bir şaka sonrasında lüzumsuz hale gelir ve gülme şeklinde bu enerji ortaya salınır (Martin, 2008).

2.2.5. Eğitim ve Mizah

Eğitim genel olarak ciddi ve ağırbaşlı bir iş olarak görülmesine rağmen, son yıllardaki pedagojik trend daha rahat bir sınıf ikliminin gerekliliği ve öğrenmenin daha eğlenceli olması gibi yönlere kaymıştır. Günümüzdeki eğitim felsefesi daha mutlu ve eğlenen öğrencinin öğrenmeye ve bilgiyi saklama konusunda daha motive olduğu, tersi durumda ise öğrencilerin daha endişeli ve korkak bir pozisyonda olduğuna işaret etmektedir (Oppliger, 2003; akt: Martin, 2008). Bu trende bağlı olarak günümüzde birçok eğitici öğretmenlere eğlenceli anılar ve görselleri derslerine eklemelerini önermiştir.

Genel olarak mizah gerilimin, stres, endişe ve sıkılganlığın azaltılması, öğretmen-öğrenci iletişimin artması, sınıf ortamının öğrenciler için daha az tehditkâr hale gelmesi, öğrenmeye karşı pozitif tutumların geliştirilmesi, öğrenmenin eğlenceli hale getirilmesi, verilen mesajlara yönelik ilgi ve dikkatin artırılması, kavrama, kalıcılık ve performansın artırılması ve yaratıcılık ile ıraksak düşünmenin desteklenmesi gibi işlevleri yerine getirir (Martin, 2008).

Loomans (2004 akt: Kılınç, 2008)' a göre ise gülme ve oyun, yüksek dikkat seviyesini korur, fiziksel ve zihinsel stresi azaltır, dost bir ilişki oluşturur, kalıcılığı artırır, öz saygıyı artırır, ıraksak düşünmeyi destekler, yeni bakış açıları getirir, zevkli bir öğrenme sağlar ve umut hissini güçlendirir. Loomans (2004) mizahın, bireyin iletişim, yaratıcı/eleştirel düşünme, kültürel farkındalık, işbirlikli öğrenme ve baş etme becerilerini arttırdığını belirtmiştir.

Eğitim ile ilgili birçok popüler dergi ve kitap mizahın sınıfta kullanımının çok farklı ve fazla oranda faydasının olduğunu da göstermiştir. Cornet (1986; aktaran Martin, 2008) mizahın öğretmenin en güçlü öğretim silahı olduğunu ve okuma

zorluklarının çözümlenmesi, davranışsal sorunların giderilmesi, kelime haznesinin geliştirilmesi, yabancı dillerin öğretilmesi ve sosyal olarak izole olan öğrencilerin sınıfa katılımının sağlanması gibi birçok faydasının bulunduğunu ifade etmiştir.

Dickmayer (1993) araştırmasında 1941 yılından 1991 yılına kadar geçen süreçte sınıfta mizah kullanımı ile ilgili çalışmaları incelemiştir. Buna göre mizah sınıfta bir iletişim ortamının yaratılmasında, endişe ve gerilimlerin azaltılmasında, ilgi ve katılımın artırılmasında, öğrenme ortamının eğlenceli bir hale getirilmesinde oldukça etkilidir. Ancak seksüel, kasıtlı, aşağılayıcı mizah sınıf içinde olumsuz karşılanmaktadır.

Torok vd (2004) yapmış oldukları çalışmada profesörlerin sınıfta kullandıkları mizah tiplerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, profesörlerin hangi tip mizahı daha çok tercih ettiği, sınıfta kullanımda hangi tip mizahın önerildiğini incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler profesörlerin sıklıkla mizahı kullandığını belirtmişlerdir. Ayrıca eğlenceli hikâyeler, yorumlar, espri ve profesyonel mizahın profesörler tarafından çok fazla tercih edildiğini belirtmişlerdir. Bu sıralamadaki mizah tipleri aynı zamanda öğrenciler tarafından da sınıf içinde kullanım için önerilmiştir.

Yapılan çalışmalardan görüldüğü gibi mizahın sınıf ortamında kullanılmasının özellikle öğrenen bireylerdeki stres ve kaygının azaltılması ve olumlu bir ortam oluşturulması açısından önemlidir. Ancak mizahın sınıf ortamında kullanım dozajının iyi ayarlanması gerekmektedir. Bundan sonraki bölümde mizahın eğitimdeki etkileri ‘öğretmen-öğrenci ilişkisi’, ‘akademik başarı, kalıcılık’, ‘test ve mizah’, ‘problem çözme-yaratıcılık’, ‘gerilim ve stresin azaltılması’, ‘motivasyon-dikkat ve ilgi’ başlıkları altında daha ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

2.2.5.1. Öğretmen-öğrenci ilişkisi

Öğrenme ortamında öğrencilerin dersten zevk alması için öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin önemi büyüktür. Öğretimin istenilen ve etkili sonuç

vermesi öğrenci ve öğretmen arasındaki bağlantıyla doğrudan ilişkilidir. Bu ilişkinin kurulmasını sağlayan unsurlardan biri de mizahtır. Mizah öğretmen ve öğrenci arasındaki gerginliği kaldırarak kaygı ve korkulardan arındırılmış bir ortam hazırlar. Bu da öğrencinin öğrenmesine ve kalıcılığa olumlu yönde etki ederek öğrencinin ortamdaki memnuniyetini artırır.

160 kişilik üniversite öğrencisi grubu ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin öğretim/öğrenme ortamlarında mizah kullanımına aşırı oranda değer verdiği, öğretmeni yüksek oranda mizahi yakınlığa sahip biri olarak algıladıkları zaman daha fazla öğrenme davranışı gösterdiği tespit edilmiştir (Beebe, 2007).

Bazı öğretmenlerin sınıfta mizahı sıklıkla kullanmak konusunda eğilimli olduklarını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Ayrıca erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre mizahı daha fazla kullanma eğiliminde olduğu Bryant ve diğerleri tarafından 1980’de yapılan çalışmada gösterilmiş olmasına rağmen bu durumda günümüz şartlarında değişim gözlenmektedir (Martin, 2008).

Öğretmenlerin sınıfta mizahı kullanma amaçlarına bakıldığında genel olarak mizahın bir pedagoji yönünün olduğu, mizahı öğretmenlerin dersi daha eğlenceli ve hatırlanabilir yapmak için kullandığı veya öğrencileriyle olan ilişkilerini güçlendirmek için faydalandığı gözlenmektedir (Martin, 2008). Yapılan çalışmalara bakıldığında mizahın yerinde ve ayarında kullanılmasının öğrencilerin dersten aldıkları zevki artırdığı, derse yönelik tutum ve algılarını yükselttiği gözlenmiştir. Ayrıca esprili yapıya sahip olan öğretmenlerin öğrencileri tarafından her zaman daha çok sevildiği belirtilmektedir. Yapılan öğrenci anketlerinde de öğretmenlerin mizahi özelliğinin olması önemli bir özellik olarak ön plana çıkmaktadır (Martin, 2008).

Groham ve Cristophel’in (1990; akt: Martin, 2008) yaptıkları bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sözel veya sözel olmayan yakınlığı ile öğretmenin sınıf içinde kullandığı mizahın sıklığı arasında bir pozitif korelasyon bulunmuştur.

Yine Kelley ve Gorham (1988; akt: Beebe, 2007)'ın yaptığı çalışma sonucunda öğretmenin yakınlığının(göz kontağı, gülümseme, kafa sallama, jest, mimik ve vurgu) fazla olduğu koşullarda öğrenmenin arttığını tespit etmiştir.

Bergen (1992; akt: Beebe, 2007) e göre mizah ile öğrenme arasındaki ilişkiyi arttırmaya çalışan öğretmenler çoğu zaman öğrencilere en iyi okul deneyimlerini yaşatırlar. Mizah pozitif fizyolojik ve psikolojik etkilerin sahibi olarak görülmektedir. Çalışmalar sınıfta mizahı kullanan öğretmenlerin hem arkadaşları hem de öğrencileri tarafından olumlu karşılandıklarını, bazıları ise mizahın öğrenmeyi arttırdığını ifade etmişlerdir (Garner, 2006).

Bilindiği gibi birey kendini rahat hissettiği ve güven duyduğu bir ortamda öğrenme eylemini daha fazla ve daha hızlı bir biçimde gerçekleştirir. Yine aynı şekilde bireyin kendini en iyi şekilde ifade edebilmesi için karşısındaki kişinin karakter yapısını iyi bilmesi, stres ve gerilimden uzak bir ortamın oluşması gereklidir. Öğrenme ortamında mizah kullanımını tercih eden bir öğretmen öğrenen bireylerin kendilerini daha rahat hissetmelerini ve kaygılarını en az düzeye indirmelerini sağlar. Bu durumda üzerindeki baskı azalan birey sürece aktif şekilde katılarak daha hızlı bir biçimde öğrenme eylemini gerçekleştirir.

2.2.5.2. Kalıcılık ve akademik başarı

Mizahın sınıf ortamında sadece pozitif ve eğlenceli bir hava yaratmanın yanında, ayrıca öğrencilerin bilgiyi öğrenmelerinde, saklamalarında ve yüksek seviyede başarı elde etmelerinde de etkili olduğu düşünülmektedir. Ciddi bir öğrenme ortamına göre mizahi bir ortamda neden daha fazla başarı sağlanacağı ile ilgili dört farklı faktör düşünülebilir. Bunlardan ilki mizaha eşlik eden pozitif duygudur. Pozitif bir sınıf ortamı, öğrencinin derse karşı ön yargısını ortadan kaldırıp, derse karşı daha fazla motive olmasını sağlayabilir. İkinci olarak mizahın öğrenen bireyleri duyuşsal alanına da hitap etmesi olabilir. Bu durum öğrencilerin ilgisinin çekilmesini, dersin cazibesinin artırılmasını ve böylece öğrenmenin daha

sağlam gerçekleşmesini sağlayabilir. Üçüncü olarak mizahın temel özelliği olan ön bilgilerle yeni bilgilerin uyuşması işlemi, bilginin uzun süreli bellekte depolanmasını ve kalıcılığını gerçekleştirebilir. Son olarak önceden öğrenilen bilgi ile ilgili mizahi bellek uyarıları öğrencilerin sorulara cevap verirken veya bir sınav esnasında bu bilginin uzun süreli bellekten geri çağrılmasını sağlayabilir (Martin, 2008).

Mizah eşliğinde işlenen bir ders ortamındaki öğrenciler, mizah kullanılmayan bir ders ortamındaki öğrencilere göre motivasyonu yüksek ve dikkatli olmaktadır. Çünkü sınıf içerisinde yapılan espriler ve mizah ürünlerini zihninde anlamlandırmak isteyen birey bilişsel ve duyuşsal bir çaba içerisine girer. Bu durum ön bilgileri eşliğinde yeni bilgileri öğrenen bireylerin bilgileri uzun süreli belleğe kaydetme işlemini kolaylaştırır ve kalıcılığı artırır.

Mizah kullanılarak verilen eğitimin mizah kullanılmayana göre daha iyi hatırlanacağı ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına oldukça olumlu yönde sonuçlarla karşılaşılmıştır. Örneğin Davies ve Apter (1980; akt: Martin, 2008) öğrencilere farklı konularda mizahi ve mizahi olmayan eğitici programlar izlettirmiş ve sonuçta mizahın öğrenmeyi arttırdığı, bilginin daha fazla hatırlanmasını sağladığı görülmüştür.

Uzmanlar sınıftaki mizahın öğrenmeyi artırdığı ve özellikle ezbere öğrenmede çok etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca mizah özel bir yazıyı destekleyici bir şekilde sunulduğunda daha etkili olmaktadır. Mizah o konuya ek olarak espri ve mizahi hikâyelerle verildiğinde konunun kavranması kolaylaşmaktadır. Dersin kavram karikatürü, karikatür gibi görsel öğelerle desteklenmesinin ve mizahın pekiştirici olarak kullanılmasının bilgilerin uzun süreli belleğe kodlanmasına ve gerektiğinde tekrar bellekten çağrılmasına katkısı yüksek olacaktır.

Garner (2006) üniversite öğrencilerinde bir saatlik derste üç kez mizahi bir hikâyenin anlatılmasının ilgili konudaki başarı testinde normal gruba göre daha

başarılı olunmasını sağladığını bildirmiştir. Ayrıca öğrenciler derse ve öğretmene karşı pozitif algılara sahip olmuşlardır. Garner (2006) tarafından yapılan başka bir çalışmada 117 kişilik üniversite öğrencisi grubu ikiye ayrılmış bir gruba mizahi hikâyelerin dâhil edildiği bir öğretim programı uygulanırken diğerine mizahın olmadığı öğretim programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda mizahi gruptaki öğrencilerde hatırlama ve başarı puanları diğer gruba göre anlamlı derecede daha yüksek olmuştur. Ayrıca mizahi gruptaki öğrenciler öğretmenleri ve dersin geneli ile ilgili olumlu düşünceler ifade etmişlerdir.

Aydın (2006) çalışmasında Türkçe derslerinde mizah kullanımının, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında, kontrol grubu öğrencilerine göre ciddi bir artış gözlemlenmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarında da artış meydana gelmiştir. Ancak Türkçe dersine yönelik tutumlarda herhangi bir değişiklik olmamıştır. Aynı zamanda mizahın ders içerisinde kullanılması, aktif öğrenme sürecine dâhil olan bir öğrencinin dili daha etkili şekilde kullanmasına yardımcı olabilir. Benzer şekilde Çelik (2006) tarafından bilgisayar destekli mizah ile öğretim yapılan grupta mizahi olmayan gruba göre hem fiziğe yönelik tutum hem de akademik başarı bakımından daha olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Mizah-öğrenme ilişkisinde dikkat çekme ve sürdürme üzerine teorisini Ziv (1988; akt: Beebe, 2007) geliştirmiştir. İki doğal deneyinde Ziv mizahi derslerin öğrencilerin performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Buna göre istatistik derslerindeki bu öğrenciler mizahi ve mizahi olmayan kurs koşullarına rasgele ayrılmışlardır. Her iki kursta da aynı materyal gösterilirken, deney grubunda konu ile ilgili anılar, şakalar ve karikatürler gösterilmiştir. Final sınavından alınan sonuçlara bakıldığında mizahi sınıftaki puanlar diğerine göre %10 daha fazla olmuştur. Ayrıca dikkati dağınık öğrencilerin mizah dikkatini çekmiş ve bilgiyi alabilecekleri kadar uzun süre bu dikkati korumalarını sağlamıştır.

Her ne kadar alan yazında yapılan çalışmaların bazıları olumsuz sonuçlar verse de mizah dersin içine gömülü şekilde ve konu ile ilgili olduğu sürece öğrenen bireyler tarafından pozitif olarak algılanmaktadır. Aynı zamanda hem öğrencilerin sürece aktif katıldığı hem de öğretmenlerin rehberlik görevini iyi yerine getirdiği durumlarda elde edilen sonuçların kalıcılık ve akademik başarı açısından olumlu olduğu söylenebilir.

2.2.5.3. Test endişesi

Öğrenen bireylerin mizah unsurlarının bulunduğu sınav soruları ile mizah unsurları içermeyen sınav sorularını çözdüklerinde hangi durumda test endişesinin en az olduğu ve başarının ise yüksek olduğunu bulmak için bazı araştırmalar yapılmıştır. Ancak bu konuda yapılan çalışmalar genel olarak hayal kırıklığı ile sonuçlanmıştır. Yapılan 11 araştırmanın bir değerlendirmesinde mizahi testlerin mizahi olmayanlara göre genel başarının artmasında etkili olduğu ile ilgili ikna edici bir kanıt rastlanmamıştır (McMorris vd.,1997; akt: Martin, 2008).

Yüksek test endişesi olan öğrencilerin düşük olanlara göre mizahi testlerde daha başarılı olacağı görüşü sadece bir çalışma (Smith vd, 1971, akt: Martin, 2008) ile desteklenirken bu ön görünümün tam tersi yönünde yani dersle ilgili mizahi olmayan testi çözen yüksek endişeli öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğu çalışmalar da mevcuttur (Townsend ve Mahoney, 1981; akt: Martin, 2008).

Bu bağlamda, mizahın ve kavram karikatürü gibi görsel öğelerin öğrenme ortamında kullanılmasının dersin akademik başarısını ve kalıcılığı ve derse yönelik tutumu olumlu etkilediği ancak mizah unsurlarının öğrencilere değerlendirme aşamasında yöneltilen soruların içerisinde kullanılmasının soruları çözen öğrenciler tarafından olumlu algılanmadığı ve soru içerisindeki mizahın öğrencileri olumsuz anlamda etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, mizah unsurlarının değerlendirme aşamasındaki test ve sınavlarda tercih edilmesi başarının düşmesine neden olabilir.

2.2.5.4. Problem çözüme ve yaratıcılık

Mizah içeren bir ders anlatımında öğrencilerin problem çözüme ve mizah ürünü anlamlandırarak konuyu somut hale getirmesi söz konusudur. İlginç bir şekilde bir espriyi anlamada kullanılan süreçler problem çözüme kullanılanlara oldukça yakındır. Mizahın mental işlemesi ön beyinle özellikle de sağ yarım küre ile ilgilidir ki bu bölgeler yaratıcılık ve problem çözüme ile yakından ilgilidir (Berk, 2002).

Öğretim sırasında mizah, problem çözüme ve beynin sağ yarım küresinde yer alan uzamsal muhakeme, tanıma gibi işlemleri geliştirir. Bu bağlantı özellikle probleme dayalı öğrenmede temel alınarak kullanılabilir. Buna göre mizah eski ile yeni bilgiler arasındaki uyumsuzluğun giderilmesini yani problemin tanınmasını ve konunun zihinde anlamlı hale getirilmesini sağlar (Berk, 2002).

Öğrenme ortamında mizah, kavram karikatürü, zihin haritası ve kavram haritası gibi mizahi ve görsel öğelerin kullanılması, öğrenen bireylerin görsel nesnelere zihninde anlamlı hale getirmeye çalışmasını ve bu süreçte eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında köprü kurmasını sağlar. Bireyin eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında yaşanan uyumsuzluk problemi, birey tarafından yeni bilginin zihinde anlamlı hale getirilmesi için çözülmeye başlanır. Bu problemin çözülmesi için aktif öğrenme yapılan sınıf ortamındaki tartışma, soru sorma, beyin fırtınası gibi teknikler destekleyici görev üstlenirler. Birey yeni bilgiyi anlamlı hale getirdikten sonra uzun süreli belleğine kaydeder. Bu aşamadan sonra birey öğrendiği bilgileri günlük yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanır. Bu problemlerin çözümü için ise bireyin yaratıcılık özelliğini kullanması gerekir.

Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğrenme ortamlarında mizah kullanımının yanında öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımları ve öğretmenlerin süreci iyi bir rehber olarak yönetmeleri, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözüme, yaratıcı düşünme gibi becerilerini arttırabileceği söylenebilir.

2.2.5.5. Gerilim ve stresi azaltılması

Eđitim ortamlarında karşılaşılan gerilim, stres, endişe ve dűzensizlikler mizah kullanılarak azaltılabilir (Berk, 2002). Mizahın en ۆnemli fonksiyonlarından biri de pozitif bir ۆđrenme ortamı oluşturmasıdır.

Fleming (1966; akt: Kılınç, 2008) yapmış olduğu çalışmasında resimlerdeki mizahın modern dillerin ۆđreniminde pozitif tutumların oluşmasını sağladığını belirtmiştir. 65 kişiden oluşan lise ۆđrencisi grubuna sınıfta mizah kullanımını ile ilgili anketler dağıtılmıştır. Buna gۆre ۆđrencilerin %55'i mizah kullanımının stres ve gerilimin azaltılmasında ve daha pozitif bir sınıf atmosferi oluşturulmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu durumun ۆđretmen ile ۆđrenciler arasındaki iletişimi de arttırdığı sonucuna varılmıştır (Stele, 1998).

Stresle bařa çıkmak herhangi bir Őeyle bařa çıkmaktan çok farklı deđildir çünkü bunu yapma becerisi bireyin sahip olduđu fiziksel ve mental kaynaklara, kiřiliđine ve kűltűre bađlıdır (Yerlikaya, 2007).

Mizah duygusu, psikolojik sađlıđın bir ۆzelliđi olarak ele alınmasının yanı sıra kimi kuramcılar tarafından da etkili bir bařa çıkma stratejisi ya da savunma mekanizması olarak deđerlendirilmiřtir. 'Mizah'ı, 'espri' ve 'gűlűn'ten farklı bir yapı olarak ele alan Freud, mizahın en ۆstűn savunma mekanizması olduđunu belirtmiřtir (1998 akt: Yerlikaya, 2007). Freud'a gۆre mizah, kiřinin zor bir durumla, hoř olmayan duyguların etkisi altında kalmadan, yűzleřmesini sađlayan ve bastırma mekanizmasından farklı olarak huzursuz edici duyguyu tařıyan dűřűnsel içeriđi bilinçten uzaklařtırmayan sađlıklı bir savunma mekanizmasıdır.

Araştırmacılar mizah kuramlarını ve Lazarus ve Folkman'ın (1984 akt: Yerlikaya, 2007) bilişsel stres kuramını birleştirerek mizahın stresle başa çıkma da etkili bir yol olduğuna ilişkin bir model geliştirmişlerdir. Mizahın stres azaltıcı etkilerinin, stres ve gerilime maruz kalan bireyin olayları daha olumlu bilişsel değerlendirmeler yapmak suretiyle gerçekleştiği sۆylenebilir. Mizahın, stresli

durumlar karşısında bilişsel-duyuşsal bir değişim sağladığı ve bu şekilde durumun daha az tehdit edici algılandığı ve algılanan tehdidin yol açtığı duygusal ve fizyolojik gerilimde azalma sağladığı düşünölmektedir. Bu şekilde mizah bireye, stresli durumlar karşısında bilişsel alternatifler keşfetme ve gerçek ya da algılanmış bir tehdidin olumsuz duygusal sonuçlarını azaltma fırsatı vermektedir (Abel, 2002).

Mizah, bireyin stresli bir durumla karşılaştığında olaya farklı bakış açılarıyla bakıp, bireyin olayı ikinci kez değerlendirmesine yardımcı olur. Bu durum karşılaşılan problemin oluşturduğu stres, gerilim ve tehdit algısını azaltır. Ayrıca mizah duygusu gelişmiş bireylerin daha etkili başa çıkma becerilerine sahip olmalarının nedeni bu kişilerin daha gerçekçi bilişsel değerlendirmeler yapmaları, bakış açılarını değiştirebilme yetenekleri ve daha sağlıklı bir benlik kavramına sahip olmalarıdır.

2.2.5.6. Öğrenci motivasyonu/ilgi ve dikkat

Motivasyon-öğrenme ilişkisi göre, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenen bireyin öğrenmeyi gerçekten istemesi gerekir. Öğrenmeyi gerçekten isteyen birey bütün enerji ve zamanını bu konuda harcayacaktır. Motivasyonu düşük olan öğrencilerde öğrenme yatkınlığı da oldukça düşüktür. Ayrıca araştırmalar motivasyon ile öğrenme arasında güçlü bir korelasyon olduğunu da göstermektedir.

Eğitimin sınıf ortamında sağlıklı bir şekilde sürdürölebilmesi için öğrencilerin derse motive edilmesi ve güdülenmesi gerekmektedir. Sınıfın havası olumlu ise, yani sınıfta geliştirilen kültürel değerler öğrencide güven havası yaratıyorsa öğrencilerin motivasyonu artar. Sınıfın havası, öğrenciyi cesaretlendiren, başarıya yönelten, rahat bir iletişimin olduğu, öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebildiği bir şekilde oluşturulmuş ise öğrenci motivasyonu da artmaktadır (Ergün, 2004:112 akt: Savaş, 2014). Motivasyonu artan ve bilinçli bir şekilde ne yapacağını bilen bir öğrenci eğitimin amaçları doğrultusunda istendik davranışları yapmaya güdülenmiş olur.

Sınıflarda mizah ve mizah içeren ders materyallerinin öğrencilerin sosyal ilişkilerinin gelişmesi açısından yararlıdır. Mizah, her şeyden önce paylaşımdır. Paylaşıcılık, güvensizlik duygusunun aşılmasında vazgeçilmez bir davranış biçimidir. Paylaşıcılığın birliktelik, içtenlik, arkadaşlık ve dostluk duygularının güçlenmesindeki önemi yadsınamaz. Bunun yanında mizah farklı kültürlerin birbirini anlamasında da bir köprü görevi üstlenebilir (Topçuoğlu, 2007:39).

Sonuç olarak, günümüz şartlarında öğrencilerin sınıf ortamında derse olan motivasyonunu sağlaması oldukça güçtür. Çünkü birey çevresinde dersle alakalı olmayan oldukça fazla uyarıcıyla karşı karşıyadır. Bu durum derse karşı ilgiyi azaltır. Ancak derste mizah kullanımı (karikatür, resim, fıkra, espri, vd.) eğlendirirken düşündüren ve öğreten bir yöntemdir. Mizahın kullanımı, öğrenen bireylerin mizahi düşünebilme becerisi, mizahi anlam, mizahi analiz ve yorum, eleştirel ve yaratıcı düşünme, mizahi araştırma gibi becerileri kazanmasının yanında öğrencinin motivasyonunu sağlaması ve dikkati normalden daha uzun süre koruyabilmesine yardımcı olmaktadır.

2.3. Karikatürün Tanımı ve Önemi

Bu kısımda karikatürün genel tanımına, tarihsel gelişimine, çeşitlerine, eğitim alanında kullanımına, farklı karikatüristlerin karikatüre yüklediği anlamlara ve karikatürün Türkiye'deki gelişim sürecine yer verilmiştir.

2.3.1. Karikatürün Tarihsel Gelişimi

Mizahın alt işlevi olan karikatürün elle tutulur belgelere dayanarak başlama zamanı için ancak Rönesans'tan sonradır denilebilir. Buna rağmen 1600'den önce çizilmiş portre karikatürü bulunmamaktadır. Leonardo Da Vinci'nin (1452-1519) not defterindeki bilimsel çizimlerin yanında çok sayıda, belki de ilk karikatürler sayılabilecek karalamalar yer almaktadır (Yurdagün, 2007).

Karikatürün Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde geçen tanımına bakıldığında “İnsan ve toplumla ilgili her çeşit olayı konu olarak alıp, abartılı bir biçimde belirten düşündürücü ve güldürücü resim” olarak tanımlandığı görülmektedir.

“Karikatür Nedir?” sorusunu cevaplayabilmek ve eğitimdeki yerine değinebilmek için önce karikatürün bu konuda uzman olan insanlar tarafından tanımlanması önemlidir. Türkiye'nin en önemli karikatüristlerinden olan ve yaşlı, genç, çocuk demeden herkesin keyifle takip ettiği Salih Memecan'a göre karikatür, espri, mesaj ve çizim duygularının dengeli dağıtılmasıdır. Bir başka karikatürist Dağıstan Çetinkaya ise çizginin kendi başına bir dil olduğunu vurgulamaktadır.

Karikatür, Mustafa Eremektar'a göre doğadaki çelişkileri görmek ve onları abartılı çizgi ile anlatmak sanatı olarak tanımlanırken, Tan Oral'a göre; mizah ve onun çizgilisi, düşünme, yorumlama, ifade etme ve iletişim aracı olarak ifade edilmiştir. Seçkin Temur, kişi ya da olayların gülünç, çelişkili yanlarını yakalayarak bazen yazıyla da desteklenen abartılmış çizgilerle mizaha dönüştürme sanatıdır şeklinde karikatürü anlatmış, Turhan Selçuk ise karikatürün sadece grafik mizahı olduğunu söylemiştir. Hakkı Uslu ise karikatürü birey ve toplumdaki olumsuzlukların, çelişkilerin yanlışlıkların, kötülüklerin eleştirel bir gözle abartılı çizgilerle anlatılması olarak tanımlanmıştır (Danyal, 2003 akt: Dereli, 2008).

Bu kadar çok tanıma sahip olan karikatür, önceleri sadece kişilerin portreleriyle ilgilenirken daha sonra olayları, sosyal konuları ele almış ve bu gelişmeler sırasında çizgi anlayışı ve teknik açıdan da değişimler göstermiştir. Baskı makinesinin gelişiminden sonra karikatür kullanımı daha da yaygınlaşmıştır. Karikatür daha önceleri gazete ve dergiler yardımıyla yayınlanırken, teknolojik gelişmelerden sonra önce TV aracılığıyla, günümüzde ise internet yardımıyla hedef kitesine ulaşmaktadır (Özer, 2004).

2.3.2. Karikatürün Türkiye’deki Gelişimi

Türk karikatüründeki ilk karikatürün 1867 yılında “İstanbul” adlı gazetede yayımlandığı görülmektedir. İlk profesyonel karikatürcünün de Ali Fuat Bey olduğu bilinmektedir. Diyojen’le başlayan dergicilik serüveni ve daha sonra yayınlanacak diğer dergilerde çalışan isimsiz karikatürcüler, Rum ve Ermeni kökenli Osmanlılar ve Cemil Cem Türk karikatürünün öncüleri olmuşlardır. Karikatürün ülkemizdeki tarihsel gelişiminin daha iyi anlaşılması için karikatürün tarihsel gelişimi 4 evre olarak ele alınmıştır (Palaz, 2010)

2.3.2.1. Başlangıç dönemi

Osmanlı döneminde ilk karikatür 1867’de yayımlanmıştır. 1870’te Teodor Kasap’ın yayımladığı Diyojen ise ilk Türk gülmece dergisidir. Bu dergiyi başkaları izlemekle birlikte, ilk karikatürlerin yayımlanmasından sonra uzunca bir süre karikatürsüz bir dönem yaşanmıştır. II. Abdülhamid’in baskıcı yönetimi gazete ve dergilerin çıkmasını engellemiş, çıkabilenlerde de eleştiri amaçlı gülmeceye izin verilmemiştir (Ağma, 2006).

Tanzimat dönemindeki karikatürlerin hepsi yazılıdır. Bir alt yazı olmadan kendini ifade edemez, bu karikatürler mizahı ve ana fikri bu yazının içinde saklar; yani çizgilerden çok yazı mizahi unsurları taşır. Önemi üst seviyede olan alt yazıların kendilerine kaynak olarak kullandıkları iki unsur vardır. Bunlardan ilki önceden oluşturulmuş fıkra birikimidir. Ancak bu karikatürlerde, az da olsa, özgün altyazıların da varlığı tespit edilmiştir. Diğer kaynak ise Karagöz’ün seyirlik oyunlar birikimidir. Bu tür kaynak kullanan karikatürler seyirlik oyunlar gibidirler. Zengin Karagöz edebiyatından yararlanmak hem karikatürcüye ivme kazandırmış, hem de var olan saçmalıklardan, karışıklıklardan, ayrılıklardan elde edilen sıra dışılıkla mizah elde etmesi daha kolay ve ilgi çekici olmuştur.

II. Meşrutiyet dönemi karikatürü, savaşlar sürerken ordunun ve halkın moralini yüksek tutmaya çalışmış, maddi manevi yardımda bulunmuştur. Döneme damgasını vuran ve pek çok karikatüristi de etkileyen karikatürist, Cemil Cem'dir. Kurtuluş Savaşı dönemi öncesi karikatürün anlamı biliniyor ancak yeterli bilgi ve kültür donanımı olmadığından tasvir edilemiyordu. Bu durum özellikle Tanzimat karikatürünü etkilemiştir. Kurtuluş Savaşı Döneminde de irili ufaklı pek çok karikatürlü yayınlar ortaya çıkmıştır. Yusuf Ziya (Ortaç) ve Orhan Seyfi (Orhan) tarafından çıkarılan Türk mizah yayınının en uzun ömürlü dergisi Akbaba çıkmaya başlar. Bunun yanı sıra bazı gazetelerde karikatüre yer vermeye başlar (Güneri, 2008:114).

2.3.2.2. Klasik karikatür dönemi

Türk karikatürünün ikinci dönemi cumhuriyetin kurulmasını izleyen yıllarda ortaya çıkmıştır. 1928' de yeni Türk alfabesinin benimsenmesi okuryazar sayısını çoğalttığı gibi basın yayın alanında da önemli bir canlanmaya yol açmıştır. Bu değişme ve gelişmeleri izleyen yıllarda karikatür günlük gazetelerin ayrılmaz bir parçası olmuş ve klasik Türk karikatürünün en büyük ustaları yetişmiştir (Ağma, 2006). Bu dönemin karikatürünün en belirgin özelliği çizimdeki değişmedir. Bir önceki dönemin sonlarına doğru başlayan çizimlerdeki yalınlaşma süreci bu dönemde de sürmüştür. Çizimlerde en ince ayrıntılardan vazgeçilmiştir. Karikatürün gündelik olması bu ayrıntı düzeyinde çalışmayı olanaksız kılmıştır. Dönemin bir başka çizim özelliği de insanların dışındaki varlık ve olguların da karikatür kalıpları içinde çizilmeye başlanmasıdır. Ayrıca bir önceki dönemde karikatürlerin anlaşılması sağlayan alt yazılar bu dönemde de devam etmiştir (Mürsel, 2009:21).

Dönemin en önemli sanatçısı Cemal Nadir Güler'dir. Cemal Nadir, Türk karikatürünün resmin etkisinden uzaklaşmasına katkıda bulunması, karikatürde yerli tipler yaratması ve halka özgü mizah anlayışını karikatüre yansıtmasıyla, çağdaş Türk karikatürünün öncüsü kabul edilir (Ağma, 2006).

2.3.2.3. Çağdaş karikatür dönemi

Türk karikatürünün üçüncü dönemi 1950 'de başlar. II. Dünya Savaşı'nın bitmesinden sonra Türkiye'nin dış dünyaya açılmasına, siyasal ve ekonomik alanda liberalleşmesine paralel olarak basın-yayın yaşamında gözlenen canlanma ve çeşitlenme karikatüre de yansımış, Türk karikatürü yenilenip çağdaşlaşmaya başlamış, çalışmalarını uluslararası düzeyde kabul ettiren sanatçılar yetişmiştir. Yeni karikatür anlayışının en etkin olduğu dönem 1950–1960 arasındır (Ağma, 2006).

1942–1951 yılları arasında karikatüre başlayan tüm karikatürcüleri içine alan bu dönem hem Türk karikatürüne katkılarından, hem de günümüze kadar süren etkilerinden dolayı ayrı bir öneme sahiptir. 50 Kuşağı öncesine baktığımızda yazılıya var olan karikatürler, kişi konuşurmalarla klişeleşmiş konuları kullanmışlardır. Bunlar arasında özellikle Cumhuriyet dönemi sırasında biri gazete okuyan, diğeri ona cevabı yaptıran, iki memur, iki çocuk, iki yaşlı insan ya da iki kadın gibi karikatürlerinin ana kişileri olan, ikili karikatürler kullanmışlardır. 50 Kuşağı bu ikili konuşmaların karikatür için bir sorun olduğunu düşünmekte ve bir çözüm aramaktadırlar. Bu şekilde hızlı bir girişle yazısız karikatüre giriş yapmışlar ve aslında şimdiye kadar kullanılan yazılı karikatürlerin anlayış sisteminden uzaklaşmış bu karikatürlerle, bir bakıma izleyiciye eğitim vermişe sayılmaktadırlar (Güneri, 2008:128).

Türk karikatürü 1960'tan sonra bir duraklama dönemine girmiştir. Sanatçıların anlatım açısından yenilikler getirmeyişinin yanı sıra okuyucu ve izleyici de karikatüre daha az ilgi göstermeye başlamıştır. Gazete ve dergiler yalnız yurtdışından alınan karikatürleri ve adını duyurmuş Türk sanatçıların yapıtlarını yayımlamış, genç sanatçıların çalışmalarına fazla şans tanımamışlardır (Mürsel, 2009:26).

Ağma (2006)'ya göre, duraklamaya neden olan etkenlerden biri karikatürün giderek soyut bir grafik sanat düzeyine gelmesi, anlatımını karmaşık simgeler ve çizim teknikleriyle iletir olmasıdır. Karikatür çizgiyle gülmece yapma sanatıdır düşüncesi yerini, karikatür güldürmez düşündürür düşüncesine bırakmış, gülmececi sınırlı bu yaklaşım da geniş izleyici kitlesi tarafından benimsenmemiştir. Konu ya da anlatım yolu bulamayan karikatürçüler güncel olayları resimlemekten ileri geçemeyen yapıtlar üretir olmuşlardır. Bu dönemin sonlarında, 1969'da Semih Balcıoğlu, Turhan Selçuk ve Ferit Öngören'le birlikte Karikatürçüler Derneği'ni kurmuştur (Ağma, 2006).

2.3.2.4. Yeni karikatür dönemi

Ağma (2006)'ya göre, 1970'lerin başında karikatür bir kendini yenileme sürecine girmiştir, böylece günümüze kadar süren dördüncü ve sonuncu dönem başlamıştır. Bu dönemde karikatür büyük yaygınlık kazanarak pek çok kişi, özellikle de gençler için bir anlatım, bir dışavurum aracı olmuştur. 1975'te de İstanbul'da, Tepebaşı'nda Türkiye'nin ilk Karikatür Müzesi kurulmuştur (Ağma, 2006).

Cumhuriyet dönemi karikatürçüleri yazısız karikatüre ayrı bir önem vermekteydiler. Bu konuda özellikle Turhan Selçuk'un grafik mizah adını verdiği yazısız karikatürlerin uluslararası bir dile kavuşmada çok önemli bir etken olduğu gözden kaçırılmamalıdır (Güneri, 2008:122). İlerleyen dönem boyunca sürekli gelişen Türk karikatürüne, gazete ve dergi sütunlarının dışına taşması, çizgi romandan tiyatro sahnelerine, iskambil kâğıtlarının arka resimlemelerine, çizgi film tarzı televizyonlarda yayınlanan canlı karikatür gösterilerinden reklamcılıkta kullanımına kadar yayılması, ayrı bir kişilik kazandırdı. Böylece karikatür sanatı İstanbul'la sınırlı kalmadı, tüm ülkeye yayılmaya başladı. Karikatürün toplumsal bir ilgi alanı olduğunun en güzel örneğini 2000'li yıllarda cezaevlerindeki mahkûmların mizah dergisi çıkarmaya başlamasıyla verilebilir (Güneri, 2008:127).

2.4. Karikatür Çeşitleri

Karikatürler farklı biçimlerde tanımlandıkları gibi biçimsel açıdan, yapısal açıdan ve hazırlanış amacına bağlı olarak farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir. Tan Oral ise karikatürü ikiye ayırarak biri insanları düşünmeye yönelten öteki de eğlendirmeyi amaçlayan iki karikatür türünün olduğunu dile getirmiştir (Alsaç, 2004).

Uğurel ve Morali (2006), “Karikatürler ve Matematik Öğretiminde Kullanımı” adlı çalışmalarında eğlence ve dikkat çekme yönü öne çıkan karikatürler ve tartışma, beyin fırtınası, araştırma ve düşündürme yönü öne çıkan karikatürler olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Ayrıca tartışma, beyin fırtınası, araştırma ve düşündürme yönü öne çıkan karikatürleri kendi içinde hiciv ve düşündürme yönü öne çıkan karikatürler ve kavram karikatürleri olarak gruplandırmışlardır.

Bu çalışmada karikatürler amacına göre karikatürler, biçimine göre karikatürler ve kavram karikatürleri olmak üzere 3 başlık altında toplanmıştır.

2.4.1. Amacına Göre Karikatürler

Genel çalışmalara bakıldığı zaman karikatürün insanları düşünmeye yönelten ve eğlendirmeyi amaçlayan iki özelliğine vurgu yapılmaktadır.

2.4.1.1. Eğlenceli ve dikkat çeken karikatürler

Eğlence ve dikkat çekmeye yönelik karikatürler; genellikle herhangi bir konuya karşı var olan düşüncelerin, yargıların daha çok abartılı hallerinin ve hiciv edilebilecek yönlerinin işlendiği karikatürler olup, güldürme ve eğlendirme amacı ön plandadır. Bu karikatürlere ders kitaplarında, bilim kitaplarında, günlük gazete ve dergiler ile internet sitelerinde sıkça rastlanmaktadır. Herhangi bir konuya karşı sempati oluşturmak, ders sunumları esnasında kısa süreli ilgi ve dikkat uyandırmak amacıyla da kullanılmaktadır. Mizah ile anlatılacak konunun bir arada verilmesi

adına amaca uygun olmak kaydıyla bu tarz karikatürlerin kullanılması öğrencilerin işlenen konuya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Moralı ve Uğurel, 2006).

2.4.1.2. Araştırmacı ve düşündürücü karikatürler

Hiciv ve düşündürme yönü öne çıkan karikatürler; genel kavramların daha derin anlamlarının farkına varılmasını, üzerinde düşünülerek akıl yürütmenin sağlanmasını hedef alırken, öğrencilerin yansıtıcı roller ile konuya yönelik bireysel düşüncelerini açığa çıkarmada ve olumsuz düşüncelerinin giderilmesinde öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Hiciv içeren karikatürlerin seçiminde önemli olan salt var olan eleştirilerin ortaya konması değil, bu eleştirilerden yola çıkarak konuyla ilgili kavram ve olgular üzerine düşünme ve akıl yürütme alışkanlığı kazandırmaktır (Moralı ve Uğurel, 2006 akt: Korucu, 2009).

Eğlenceli, dikkat çeken, araştırmacı ve düşündürücü karikatürler; dersin başında öğrencinin derse olan ilginin ortaya çıkarılması, dikkatini toplaması ve bireyin dersle ilgili ön bilgilerini açığa çıkarılması için kullanılabilir gibi, öğrencinin öğrendiği bilgileri kullanabilmesine imkân tanıyacak, sınıf içindeki grupları düşünmeye ve problem çözmeye yönlendirecek bir biçimde ders ortasında ya da ders sonunda da kullanılabilir. Ayrıca bu karikatür çeşitleri öğrenen bireylerin sınıf ortamında akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesine yardımcı olur.

2.4.2. Biçimine Göre Karikatürler

Uslu (1999 akt: Eroğlu, 2010) tarafından yapılan sınıflandırmada ise karikatürler ifade tarzına, tekniğine ve kurgu yapısına göre 3'e ayrılmıştır. Bu karikatürlerin özellikleri aşağıda verilmiştir.

2.4.2.1. İfade Tarzına Göre Karikatürler

a. Yazılı Karikatürler: Daha çok günlük gazetelerde yayınlanan geniş kitleleri hedefleyen ve çizgilerin yazılarla desteklendiği karikatürlerdir.



Şekil 2.4. Yazılı Karikatür Örneği (Selçuk ERDEM)

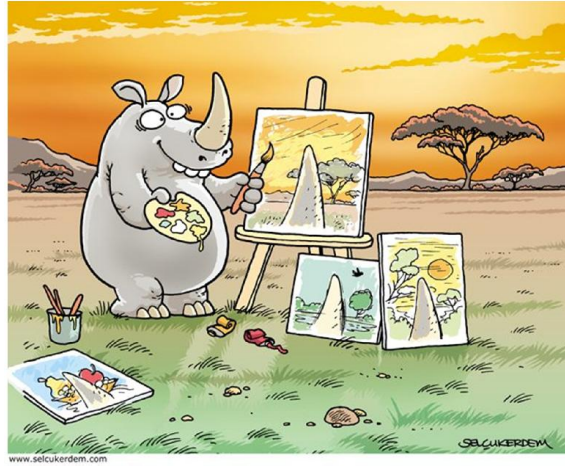
b. Yazısız(Grafik-Ciddi) Karikatürler: Evrensel bir dil olma özelliği ve sanatsal kaygı taşıyan, zorunlu olmadıkça yazının bulunmadığı karikatürlerdir. Yazısız olmasından dolayı bu karikatürler genelde nesnel ve evrenseldirler. Şekil 2.5' de yazısız karikatüre bir örnek verilmiştir.



Şekil 2.5. Yazısız Karikatür Örneği (Oğuzhan BAŞYAYLA)

2.4.2.2. Tekniğine Göre Karikatürler

a. Renkli Karikatürler: Kuru, pastel, guaj vb. boyalar ile renklendirilen karikatürlerdir.



Şekil 2.6. Renkli Karikatür Örneği (Selçuk ERDEM)

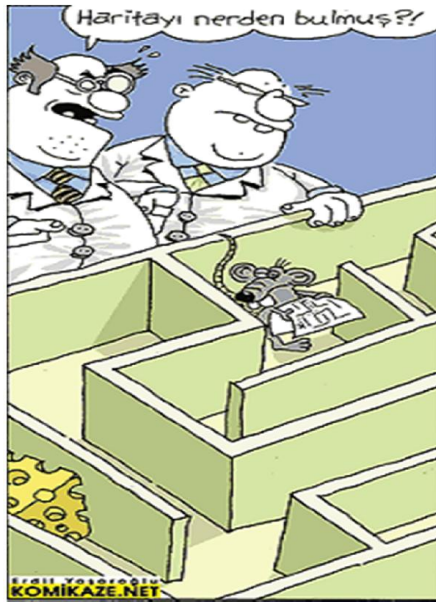
b. Siyah-Beyaz Karikatürler: Renklendirilmeyen, siyah-beyaz çizgi ve leke zıtlıklarından yararlanan ve beyaz zemine genellikle siyah çini mürekkebi kullanılarak çizilen karikatürlerdir.



Şekil 2.7. Siyah-Beyaz Karikatür Örneği (Ali Ulvi ERSOY)

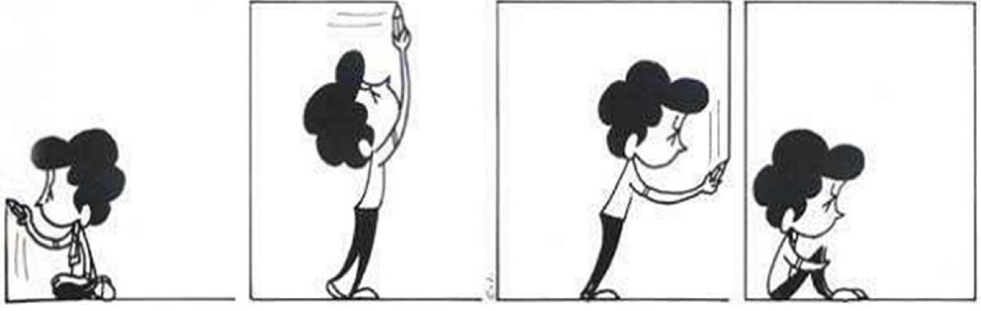
2.4.2.3. Kurgu-Yapı Özelliğine Göre Karikatürler

a. Tek Kare Karikatürler: Esprinin tek bir karede (bir aşamada) anlatıldığı karikatürlerdir.



Şekil 2.8. Tek-Kare Karikatür Örneği (Erdil YAŞAROĞLU)

b. Bant Karikatürler: Belirli bir mekânda geçen olayların ve belirli tiplerin bulunduğu seri çizilen karikatürlerdir.



Şekil 2.9. Bant Karikatür Örneği (Piyale Madra)

Karikatürlerin, farklı araştırmacılara göre farklı şekillerde ve isimlerde sınıflandırılmasına rağmen bu sınıflandırmalarda göze çarpan ortak noktanın tüm sınıflamalarda karikatürün betimlenmesi, mizah ve düşündürücülük olduğu görülmektedir. Karikatürlerin bir öğretim materyali olarak kullanılmasında bu unsurlara dikkat edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca mizah unsurlarının, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış bir sınıfta bireyin eğlenceli bir ortamda, stres ve gerilimden uzak bir şekilde, düşünme ve problem çözme becerilerini kullanabilmesine ve öğrenme eylemini en hızlı ve kalıcı bir biçimde gerçekleştirmesine yardımcı olabileceği söylenebilir.

2.4.3. Kavram Karikatürleri

Kavram karikatürleri; üç ya da daha fazla karakterin yaptığı tartışmanın resimle ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tartışmada, her bir karakter farklı bir düşünceyi savunmaktadır. Tartışmada sunulan fikirlerden biri, bilimsel doğru kabul edilen düşünce biçimini, diğerleri ise bilimsel olarak doğru olmayan, ancak öğrencilerin kendilerine has biçimde oluşturdukları düşünce biçimlerini temsil etmektedir.

Yukarıdaki açıklamada da bahsedildiği gibi, genellikle üç ya da daha fazla karakterin günlük bir olay hakkında karşılıklı soruları ya da fikirleri konuşma balonları biçiminde sunulmaktadır. Karakterlerin fikirleri eşit statüde ortaya

konmakta olup günlük olaya ilişkin birbirinden farklı bakış açıları, kabul edilebilir ve akla yatkın düşünceler olarak ileri sürülmektedir. Düşünceler genellikle bireylerin fiziksel olgu, ilke ya da durumlar hakkında var olan yanılgılarını ve hatalı bakış açılarını da kapsamaktadır (Dündar, 2007).

Kavram karikatürlerinde görünüşte sade, basit olan durumların bile, dikkatli bir şekilde incelendiğinde çok sayıda olası karışık etkene sahip olduğu görülmektedir. Birçok eğitimci, her yaştan öğrencinin bilimsel problemlerin tek cevaba sahip olmayabileceğinin ayırımına varmasının yararlı olduğuna inanmaktadırlar. Kavram karikatürleri, mevcut kanıtlar tarafından doğrulanan, fakat ek kanıtların ortaya çıkması durumunda değiştirilebilen inançlardaki bilimsel görüşleri deneysel olarak güçlendirmeye yardımcı olmaktadır (Demir, 2008).

Kavram karikatürleri, karikatür karakterlerinin konuşmalarını konuşma balonları içinde sunan bilişsel çizimlerdir. Bütün görüş açıları farklı olarak ele alınır ve bu farklılık sonraki görüş alışverişlerinde, öğrencilerin düşüncelerini tartışmalarını sağlayarak, katalizör etkisi yapar. Öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarır ve tartışma ortamı meydana getirirler (Dabell, 2006).

Kavram karikatürleri ilgili konu, problem hakkında öğrencilerin anlamlı açıklamalar yapılandırmak için güçlü bir yoğunlaşma sağlar. Düşüncelerin görsel formda sergilenmesi dikkat çekmede önemli bir rol oynar. Bilgilerin belleğe işlenmesi ancak bireyin konu ile bireysel ilgisi ile oluşabilir. Kavram karikatürleri de bu ilgiyi çekmektedir (Baysarı, 2007).

Kavram karikatürleri farklı bir yapıdadır. Mizahi ve abartılı durumlar içermez. Karakterlerin çizgiler ile anlatılıyor olması onlara karikatür özelliği yüklemektedir (Uğurel ve Morali, 2006). Kavramların çizimler halinde karikatürler şeklinde sunulması öğrencilerin dikkatini çekerek kavramlara ilgisini artırmaktadır. Kavram karikatürleri, üç ile beş arasında kişinin belirli bir konu hakkında değişik görüşler sunduğu ve bu görüşlerin arasından sadece bir tanesinin bilimsel olarak kabul edildiği çizimlerdir (Stephenson, 2002, Akt: İngeç, 2006).

Kavramsal karikatürlerin geliştirilmesinde karakterler arasındaki eğitim amaçlı diyalogların kullanımı etkinliğinin fark edilmesi önemli bir kilometre taşı olmuştur. Kavramsal karikatürler öğrencilerin zihinlerindeki daha geniş ölçekte resimleyerek bir örnek için sınıftaki yanlış anlaşılmaları ortaya koyarlar (İnceç, 2006). Aşağıda ise, Keogh ve Naylor (1999) tarafından geliştirilen bir karikatür yer almaktadır.



Şekil 2.10. Kardan Adam Kavram Karikatürü (Keogh ve Naylor tarafından oluşturulan bu karikatür <http://balbrigganetns.scoilnet.ie/blog/2011/11/28/science-heat/> adresinden 30.03.2014 tarihinde edinilmiştir).

Yukarıdaki kavram karikatürü çok yaygın olan bir yanlış ile ilgilidir. Bazı materyallerin maddeleri ısıttığı düşünülmektedir. Birinci karakter, paltonun kardan adamı eriteceğini, ikinci karakter farklılık olmayacağını, üçüncü karakter ise soğuk tutacağını belirtmiştir. Kardan adamın üzerine konulan palto onu ısıtmak yerine aksine ısı yalıtımı yaparak ısı alışverişini engelleyecek ve erimesini durduracaktır.

Bu karikatürle öğrencilerde böyle bir yanılmanın olup olmadığı belirlenir ve giderilir. Kavram karikatürleri, günlük durumlar ve işler içinde yer alan bilim hakkında bir dizi bakış açısını ortaya koyan karikatür tarzındaki çizimlerdir. Karikatürler konuyu daha şüpheli ve tartışmalı bir hale sokarlar ve daha fazla fikir geliştirmek için uyarıcı sağlarlar. Karikatürler genel olarak mizahi ya da güldürücü değillerdir ama ilgi çekmek ve tartışarak bilimsel düşünceyi uyarmak için tasarlanmışlardır (Demir, 2008).

Kavram karikatürlerinde tek bir karakter kullanılması yanlış algılamaya yol açmaktadır. Bu kavram karikatürleri bazı öğrenciler için harekete geçirici ve zorlayıcı olmasına karşın açıkça görülmüştür ki bazı öğrenciler için yanlış algılamaları güçlendirici bir etkiye yol açmaktadırlar. Birbirleriyle diyalog halinde olan bir grup karakterin kullanımının etkin olduğunun farkına varılması, kavram karikatürlerinin geliştirilmesinde önemli bir nokta olmuştur (Yıldız, 2008).

Kavram karikatürlerinde bir konunun anlatılması için birden fazla karakterin konuşturulmasıyla elde edilen diyalogların bir başka yararı da sınıf içerisinde derse katılmaya çekinen ve utangaç yapıya sahip olan öğrencilerin düşüncelerini daha rahat dile getirebilmeleridir. Bu yapıdaki öğrenciler düşünceleri doğru bile olsa açıkça dile getirmekten çekinirler ancak kavram karikatürlerinde var olan söylemler karikatürde bulunan karakterlere aitmiş gibi düşünüldüğünden birey yanlış olsa bile düşüncesini belirtmekten kaçınmaz. Çünkü sorumluluk kavram karikatüründe konuşturulan karakterlere yüklenir ve öğrenciler düşüncelerini rahatça belirtebilirler. Başka bir deyişle birey hata yaptığında bile yalnız olmadığının farkında olur ve sorumluluğu kavram karikatüründeki düşünceyi dile getiren bireyle paylaşır. Ayrıca kavram karikatürlerindeki karakterlere isimler vererek öğrencilerin karakterlere isimleriyle seslenmelerinin sağlanması, sınıf içerisinde yapılan etkinlik ve uygulamalar sırasında ve öğrencilerin karakterlerin fikirlerine katılmasında kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle çalışmada kullanılan kavram karikatürlerindeki karakterler isimlendirilmiştir.

2.4.3.1. Kavram karikatürlerinin tarihi temelleri

Kavram karikatürleri Brenda Keogh ve Stuart Naylor tarafından ilk olarak 1992’de oluşturulmuştur. Sonrasında yenilikçi bir öğrenme-öğretme stratejisi olarak fizik konularında ve öğretmenler ve öğretmen adaylarında kullanılmaya başlanmıştır (Keogh et. al., 1998).

Aynı yıllarda “Science on the Underground” projesinin bir parçası olarak Londra metrolarında poster şeklinde kullanılmıştır (Keogh ve Naylor, 1999a). Bu projenin amacı fen tabanlı sorularla yolcuların dikkatlerini günlük durumlara çekmek ve günlük durumlar ile fen (bilim) arasındaki bağlantıyı görebilmelerini sağlamak olmuştur (Keogh ve Naylor, 1999a).

Ülkemizde ise kavram karikatürü üzerine ilk çalışmalardan biri Kabapınar (2005) tarafından geliştirilmiştir. Aşağıda Kabapınar (2005) tarafından kullanılan kavram karikatürü verilmiştir.



Şekil 2.11. “Su Molekülünün Kütlesinin Suyun Fiziksel Haline Göre Değişimi” Konulu Kavram Karikatürü (Kabapınar, 2005: 108)

Kavram karikatürleri ilk geliştirildiğinde sadece bir karakter içermektedir. Bu durum bazı öğrenciler için uygun olmayan fikirleri güçlendirme olasılığı oluşturur (Keogh ve Naylor, 1999b). Günümüzde üç ya da daha fazla öğrenci diyaloglarının ve düşüncelerinin kullanılması (Stephenson ve Warwick, 2002; Şaşmaz-Ören, 2009) bir ya da daha fazla bilimsel olarak kabul edilebilir görüşler içererek alternatif görüşlerin sunumuna olanak sağlar (Keogh et. al.,1998).

Kavram karikatürlerindeki alternatif görüşler olaya ilişkin birden fazla bakış açısı olabileceğini göstererek bu olayı öğrenenler için bir problem durumu haline getirir (Keogh ve Naylor, 1999b).

Sonuç olarak kavram karikatürlerinin öğrenen bireylerin kendi var olan bilgilerini kullanması ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamasının yanında, öğrencilerin eleştirel bakış açılarını ve problem çözme kabiliyetlerini geliştirdiği söylenebilir.

2.4.3.2. Kavram karikatürlerinin özellikleri

Kavram karikatürleri, yapısal olarak bilinen karikatürlere göre farklılıklar içerir. İçerisinde mizahi ve abartılı unsurları barındırmamasına rağmen olay ve karakterlerin çizgiler ile anlatılmasıdır (Dündar, 2007). Bu özelliği sayesinde eğitim alanında kullanılacak en iyi yöntemlerden biridir.

Araştırmacılar (Keogh, Naylor, Wilson, 1998, akt: Kabapınar, 2005: 109) öğrencilerde istenen motivasyonu sağlaması ve öğretimin başarıyla sonuçlanması için kavram karikatürlerinin bazı özellikler taşıması gerektiğini vurgulamaktadırlar:

1. Kavram karikatürleri günlük hayattan örneklerle ilişkilendirilerek sunulmalıdır.
2. Karikatürde karakterlerin düşünce biçimleri mümkün olduğunca kısa ve okunaklı cümlelerle ifade edilmelidir.
3. Bilimsel açıdan kabul görmüş olan düşünce de kavram karikatürlerinin içinde yer almalıdır.

4. Kavram karikatürlerinde yer alan düşünce biçimleri ifade ediliş tarzları açısından benzerlik göstermeli, kitabî cümleler ve kalıplaşmış cümlelerden kaçınılmalıdır.
5. Kavram karikatürlerinde yer alan fikirler, araştırma sonuçlarına dayandırılmalıdır.

Kavram karikatürleriyle, kavram yanlışlarının çizgi karakterlerle kişiselleştirilmesi ve öğrencilerin öğretim öncesi düşünce biçimlerinin, dolayısıyla yanlışlarının kısa sürede açığa çıkarılabilmesi olanaklı olmaktadır. Ayrıca, kavram karikatürleriyle, yanlış fikri savunan öğrencilerin yanlış yapma olasılığına ilişkin endişeler de ortadan kalkmaktadır. Öğrenci, sınıfta savunduğu düşüncesinin yanlış olduğunu fark ettiğinde rahatsız olabilir; çünkü hata yapmıştır ve bu hata bütünüyle kendisine aittir. Buna karşın, kavram karikatürlerindeki yanlış düşünce, onu ilk kez ifade edenin, yani karikatürde yer alan karakterin sayılacaktır. Bu durumda öğrenci, yanlış düşünceyi ifade eden değil, yanlışla katılan konumundadır (Kabapınar, 2005).

Ders sırasında yanlış olabileceği düşüncesiyle fikrini söylemekten çekinen öğrenciler, kavram karikatürlerinde çizilen karakterler sayesinde hata yaptıklarında kendilerini yalnız hissetmezler ve o andaki fikirlerini rahatça söyleyebilir ve savunabilirler. Bu durum öğrencilerin sahip olduğu yanlış düşüncelerden ve kavram yanlışlarından kurtulmalarını kolaylaştırır.

Kavram karikatürleri konuların anlaşılma düzeylerini irdelemek için de geliştirilmiştir. Kavram karikatürleri, herhangi bir konuda daha önce dikkate alınmamış alternatif bakış açıları sunarlar ki bu durum öğrenciler kadar öğretmenlere de etki etmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kavram karikatürlerini, daha önce kendilerine sormayı hiç düşünmedikleri soruları sordurdukları ve kendi bilgilerini gözden geçirme ve geliştirmelerine fırsat verdiği için değerli bulduklarını göstermektedir. Bu nedenle kavram karikatürleri, hem öğrencilerde olabilecek konunun anlaşılmasındaki belirsizlikleri ve kavram yanlışlarını çözmeye yardımcı olmak hem de öğretmenlerin kendi tereddütlerini tanımlamak için bir teknik olarak kullanılabilir. Öğretim faaliyetlerine hazırlığın bir parçası olarak öğretmenler kendi anlayışlarını gözden geçirmek ve hangi

alternatiflerin doğru olduğunu yeterince savunabildiklerinden emin olmak için kavram karikatürlerini kullanabilirler (Alkan, 2010).

Kavram karikatürlerinde bir başka amaç ise karikatürdeki karakterlerin söylemiş oldukları metinlerde konu ile ilgili bilimsel açıklamaların kısa özet şeklinde yazılmış olmasıdır. Bu sayede konu ile ilgili kendine güvenmeyen öğrenciler de bilgi sahibi olup konuya ve öğrenme ortamına dâhil olabilirler (Demir, 2008).

Her ne kadar kavram karikatürleri öğrencilerin kavramları anlayışı hakkında bilgi toplamayı amaçlasa da, anlayışın değerlendirilmesi birincil amaçları değildir. Burada temel amaç öğrencilerin öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılması ve öğrenmenin sağlıklı ve bir şekilde gerçekleşip bireyin zihninde bilgilerin kalıcı hale getirilmesine yardımcı olmaktır (Keogh ve Naylor, 1999).

Verilen bilgiler ışığında kavram karikatürlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğrenen bireylerin tartışma ortamı içerisinde kendilerini ifade edebilmelerine, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmelerine ve bilgilerin uzun süreli belleğe kaydedilip kalıcı hale getirilmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca kavram karikatürleri, öğrenciler kadar öğretmenlere de var olan bilgilerini sürekli yenilemelerine ve karikatürlerin hazırlanması sırasında ise kavram karikatürü karakterlerine farklı sorular sorarak bilgiyi derinlemesine işleyip tekrar etmelerine yardımcı olur.

2.4.3.3. Kavram karikatürlerinin sınıfta kullanımı

Bir derste önemli olan, eğitim programında belirtilmiş hedef ve kazanımların kazandırılmasıdır. Dersler işlenirken, ister istemez konunun ve anlatımın bölündüğü ve ya dikkatin belirli aşamalarda toplanması gerektiği durumlar oluşabilir. Bunlardan ayrı olarak öğretmen konuyla farklı bir öğretim metodu uygulamayı gerekli görmüş olabilir. Bunlar ve benzeri durumlarda karikatürün rolü azımsanamayacak şekilde öne çıkar (Üner, 2009).

Öğretmenin kavram karikatürünü verimli bir şekilde sınıf ortamında kullanabilmesi için işleyeceği konuya uygun karikatürleri derse gelmeden önce hazırlamalıdır. Karikatürler hazırlanırken ders işlenen sınıfta bulunan öğrencilerin seviyesine uygun cümleler kullanılmalıdır. Öğretmen sınıf ortamında kavram karikatürünü projeksiyon cihazı vb. gereçlerle herkesin görebileceği şekilde yansıtmalı ya da kavram karikatürü büyük bir şekilde tahtaya asılmalıdır. Bununla birlikte kavram karikatürü çoğaltılarak her öğrenciye bir kopyası verilebilir.

Öğretmen karikatürü incelemeleri için sınıfa belirli bir süre tanır. Daha sonra söz isteyen öğrenciler sözlü ya da yazılı anlatım tekniğiyle karikatürden anladıklarını ifade eder. Bu fikirler üzerinde tartışılarak en isabetli yorum belirlenir. Bu aynı zamanda o dersin kazanımıdır. Karikatür yardımıyla ders işlenirken karikatürdeki objeler tek tek ele alınmalıdır. Öğrenciler gördüklerini, buluşlarını, yorumlarını kendileri ifade etmeye yönlendirilmelidirler. Öğretmen, öğrenciler ders esnasında duraksar ise yeni bir soru ile onları yeni yorumlara taşımalı, yanlışları düzeltmeli ve eklemeler yapmalıdır. Karikatür hakkında sorular sormak öğrencilerin dikkatlerini çeker ve öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin derse olan ilgileri, görsel okur-yazarlık düzeyleri veya farklı sosyo-kültürel ortamlardan gelmeleri gibi farklılıklarından dolayı karikatürde verilmek istenen mesaj tam olarak algılanamayabilir. Öğrencilere soru sormak ve dersin değerlendirme aşamasıyla ana fikrin ilişkisinden bahsetmek dikkati ve motivasyonu artırabilir.

Aykaç (2005) tarafından uygulamada izlenebilecek yollar şöyle belirlenmiştir:

- Öğretmen konuya ilişkin düşünceleri karakterize eder.
- Öğrencileri benzer karikatürler çizmeye yönlendirir.
- Tahtaya, posterlere ya da çalışma kâğıtlarına karikatürler çizdirilir.
- Tartışan karakterler sınıfa tanıtılır.
- Öğrencilerin karakterlere katılıp katılmadıkları belirlenir.
- Yapılan tüm çalışmalar sınıfta uygun yerlere asılır ve tekrar edilir.

Öğrenciler derste öğretmen tarafından kendilerine dağıtılan kavram karikatürlerini ders bittikten sonra ileride tekrar çalışmak için ya da evde tekrar yapmak için bir dosyada biriktirebilirler. Bu sayede bütün öğrencilerin bir karikatür arşivi olması sağlanır. Ayrıca öğretmen ders sonunda bir sonraki dersle ilgili konuyu öğrencilere söyleyip onlardan karikatür bulmaları ya da dersin durumuna göre karikatür çizmeleri istenebilir. Bu şekilde öğrencilerin evde araştırma yapmaları sağlanır ve bir sonraki derste hazırbulunuşluk düzeyleri de artmış olur.

2.5. Eğitim ve Karikatür

Bu bölümde karikatürün eğitimle ilişkisi, öğretim ortamlarında nasıl kullanılacağı ve karikatürün eğitimdeki önemi anlatılmıştır.

2.5.1. Karikatür ve Öğrenme

Öğrenciler ders aşamasında kendilerine gösterilen karikatürlere bakarak önce çizimler üzerine yoğunlaşırlar ve daha sonra kendi zihinlerindeki eski bilgilerle etkileşim içine girerek karikatürü yorumlarlar. Bu arada karikatür eğer metin içeriyorsa çizimlerle arasında bağlantı kurarlar. Başka bir deyişle öğrenci önce karikatürü algılar, sonra karikatürü çözmeye başlar. Karikatürün çözülmesi karikatüristin birikim sahası ile okuyucunun birikim sahası arasında ortak bir bölgenin bulunmasına bağlıdır. Bu kesişim bölgesinin ortaya çıkması aşamasında en büyük görev karikatüriste aittir. Karikatürün çözümlenmesinin bitiminde ise verdiği mesajın algılanması aşaması başlar. Bilinç alanına giren mesaj, alıcı tarafından yorumlanır. Alıcının deneyimlerinin ve kabiliyetlerinin katkısıyla bütünleşmiş özgün bir yorum ortaya çıkar (Alper, 1987).

Bu aşamadan sonra yeni bilgi zihninde anlamlı hale gelen birey bilgiyi uzun süreli belleğine kodlar. Öğrenme aşamasında karikatür ve mizahtan yararlanan, aynı zamanda aktif olarak derse katılarak soru sorma, tartışma, beyin fırtınası vb. teknikleri kullanan birey bilgiyi uzun süre unutmaz ve kalıcılık sağlanmış olur.

2.3.4.2. Karikatürün sınıfta kullanımı

Karikatürler, gözlemleyerek en ince detaylara kadar incelenen ve sonra bu detayların sadeleştirilerek olayların tanımlanmasıyla oluşturulan dikkat çekici mesajlar içerir. Bu nedenle iyi bir karikatürün, bilgilendirme ve düşündürme işlevi de karikatürün eğitim ortamındaki etkisini artırır (Uslu, 2007).

Öğretimde karikatürleri kullanmak etkili bir tekniktir. Böyle ortamlarda öğrenciler (Rule ve Auge, 2005; akt: Kılınç, 2008):

- Mizahı yaratma ve tanıma konusunda yüksek oranda motivasyon kazanırlar.
- Hafızalarını artıran görsel imgeleri düşünme ve analiz etme fırsatı bulurlar.
- Parodi ve analogi yoluyla yeni bilgi ile eskisi arasında birçok farklı bağlantılar kurarlar.
- Emin olmadıkları kavramları gösterirler, öğretmenden veya ilgili yazıdan gelen açıklamaları inceler ve karikatürlerini yaratmaya ve geliştirmeye çalışırlar.
- Kendi karikatürlerini yarattıkları ve karikatürleri değerlendirdikleri için bireysel motivasyonlarını artırırlar.

Uslu (2007) da eğitim sisteminde karikatürün bir araç olarak kullanılmasının gerekliliği ve önemini vurgulayarak karikatür sanatının bazı özelliklerini eğitim bilimlerinin çeşitli bulgularından yola çıkarak aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

1. İnsanı düşündürmek ve güldürmek gibi işlevleri bulunan karikatür, aynı zamanda toplumsal sorunların tespit ve çözümünde rol alarak toplumun eğitilmesini sağlar.
2. Karikatürün mizahi yönü öğrencilerin ilgisini çekmede etkilidir.
3. Dersin karikatürle işlenmesi öğrencilerin sıkılmalarını engelleyerek daha uzun süre odaklanmalarına ve dersi sevmelerine de önemli katkı sağlayacaktır.
4. Karikatürdeki espriyi bulmaya, anlamaya çalışmak öğrencilerin düşünme, algılama, anlama, fark etme gibi özelliklerini daha da geliştirecektir.
5. Öğrenciler arasındaki düşünce zenginliğini ve çeşitliliğini göstermenin yanı sıra, grup olarak tartışıp, en doğru sonucu bulma becerisinin gelişmesini sağlayacaktır.

6. Öğrencilerin bir karikatürü inceledikten sonra, onunla ilgili yorum yapmaya çalışmaları ifade güçlerini geliştirecektir.
7. Karikatür insanı ve yaşamı konu aldığı için her derste ve her konuda kullanılabilir bir araçtır.
8. Konuların işlenişinde, ağırlıklı olarak görme duyusuna hitap eden, zihinsel çabayı gerektiren bir eğitim etkinliği gerçekleşeceği için öğrenme kalıcı olacaktır.
9. Karikatür sayesinde öğrencinin muhakeme gücü gelişir.
10. Karikatür, öğrencinin içinde yaşadığı toplumu daha iyi tanımasını sağlar.
11. Öğrencinin toplumsal olaylara bakış açısını geliştirerek bilinçlenmesini sağlar.
12. Öğrencilerin eleştirme, eleştiriye açık olma, özeleştiri yapabilme, sorunları görebilme ve bu sorunlar için çözüm üretebilme gibi davranışlar kazanmasına önemli katkıda bulunur.
13. Öğrencilerin sanata olan ilgileri artar ve estetik duyguları gelişir.
14. Karikatürlerde ele alınan konular üzerinde düşünmeleri, tartışmaları, çeşitli ülkelerden karikatürlerle karşılaştırmaları, daha kültürlü olmalarını sağlayacaktır.
15. Karikatüre ilgi duyan, karikatür yeteneğine sahip olan çocukların ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır.

Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında, karikatürün öğrenen bireylerin dersin bütün aşamalarında dikkat ve motivasyonunu kaybetmemeleri, mizah unsuru içerdiğinden dersin eğlenceli hale gelmesi, sınıf içerisindeki gruplardan çıkan farklı düşüncelerin tartışılmasına ve karara bağlanmasına imkân tanınması, öğrencilerin bu sayede eleştirel düşünme becerisi kazanması, problem çözme becerilerini geliştirmesi ve kendini ifade edebilmelerine yardımcı olması bakımından sınıf ortamında kullanılmasının önemli faydaları olabileceği söylenebilir.

2.3.4.3. Karikatürün eğitimdeki önemi

Günümüzde beklenildiği kadar çok kullanılmamasına rağmen karikatür sanatı eğitim sürecinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda, eğitim sisteminde karikatürün bir araç olarak kullanılmasının gerekliliğini ve önemini karikatür

sanatının bazı özelliklerinden ve eğitim bilimlerinin çeşitli bulgularından yola çıkarak açıklamak mümkündür.

Uslu'ya (2007) göre; karikatürün temelinde, içinde insanı eleştirmek, düşündürmek ve güldürmek gibi işlevlerin bulunduğu, insanın ve toplumun eğitimi yatmaktadır. Karikatür eleştiriye dayalı bir sanattır. Eleştiri ise sorunların ve olumsuzlukların tespitini beraberinde getirir. Bu da çözüm yollarının üretilmesi için temel gerekliliktir. Bütün bunları mizah yoluyla yapmak ise karikatürün büyüğüdür.

Karikatür, mizahi yönü sayesinde öğrencilerin dikkat ve ilgisini çeken bir sanattır. Yetişkin insanlar bile bir konuya en fazla 10-12 dk. dikkatlerini toplayabildiklerine göre küçük yaştaki öğrencilerin dikkat süreleri çok daha azdır. Öğrenciler çok çabuk sıkılır ve dikkatleri çabuk dağılır. Ancak öğrenme ortamında karikatür ve mizah unsurlarının kullanılması öğrencilerin sıkılmasını engeller ve motivasyonu uzun süre korur. Aynı zamanda öğretmen mizahı iyi kullanan bir kişiye sahipse, öğrenciler hem dersi hem de öğretmenlerini daha fazla severler.

Karikatürdeki espriyi bulmaya, anlamaya çalışmak öğrenciler için bir bulmacanın çözülmesine ya da yeni bir şeylerin keşfedilmesi benzetilmektedir. Öğrenciler, espriyi anlamak için zihinsel bir etkinlik göstermektedirler. Eğitimin en önemli hedefleri arasında karşılaştığı bir olay ya da bir durum karşısında düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Dolayısıyla bu anlamda da karikatür eğitim açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler karikatürü zihninde anlamlı hale getirirken düşünme, algılama, anlama, fark etme gibi özelliklerini geliştirmiş olurlar.

Her ne kadar temel bir ana fikri varsa da karikatür yoruma açık bir sanattır. Öğrencilerin karikatuşe bakış açısı farklı olabilecek ve aynı konuda farklı yorumlar ortaya çıkabilecektir. Bu insanlar arasındaki düşünce zenginliğini ve çeşitliliğini göstermenin yanı sıra, grup olarak tartışmayı ve birlikte en doğru sonucu bulmayı

beraberinde getirebilir. Karikatürler öğrencilere; çevresini ve içinde yaşadığı toplumu daha iyi tanıma, toplumsal olaylara bakış açısını geliştirebilme ve öğrencilerin muhakeme gücünü geliştirerek olaylar arasında daha kolay neden sonuç ilişkisi kurabilme becerisini kazandırmada önemli bir rol oynayabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin eleştirme, eleştiriye açık olma, özeleştirme yapabilme, sorunları görebilme ve bu sorunlar için çözüm üretebilme gibi davranışlar kazanmalarına da önemli katkılar sağlayabilir (Üner, 2009).

Karikatürün konusu toplum, insan veya hayatımızda karşılaştığımız herhangi bir olay olabilir. Bunun için iyi bir ön çalışma ve planlı bir eğitim yardımıyla karikatür bütün derslerde yardımcı bir araç olarak kullanılabilir.

2.6. Mizah ve Karikatür ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Keogh ve Naylor (1996) çalışmalarında fen öğretiminde yenilikçi bir yaklaşım olarak geliştirdikleri kavram karikatürlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bunun için katımlı ve katımsız öğretmen gözlemleri, ses kayıtları, öğretmen anketleri, öğrencilerden alınan sözel ve yazılı geri bildirimler, öğrenci ve araştırmacı görüşmeleri yoluyla veri toplamışlardır. Çalışmalarında kavram karikatürlerinin tartışmalar yoluyla öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmada, fikirlerini geliştirmede, yüksek katılım ve motivasyon sağlamada, öğrencileri araştırmaya sevk etmede etkili oldukları sonucuna varmışlardır.

Keogh, Naylor ve Wilson' un 1998' de fizik öğretiminde yeni bir perspektif olarak karikatürün etkilerini araştırdıkları çalışmada öğrencilerin sayısal derslere olan ilgisinin öğrencinin yaşı ilerledikçe azaldığını ancak karikatürlerle yapılan eğitimin neticesinde bu durumun değiştiğini, öğrencilerin okulu ve sayısal dersleri daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca karikatürlerle çalışmada öğrencilerin daha fazla araştırmaya dönük ve yüksek motivasyonlu olduklarını böylece fikirlerini daha kolay geliştirdiklerini söylemişlerdir. Fizik dersinin aynen matematik gibi soyut bir ders olması sebebiyle karikatürlerin bu dersi gerçek dünyaya

yaklaştırdığını ve yaşama dair bir nefes almayı sağladığının altını çizmişlerdir. Bunların dışında karikatürlerin belirsizliği fark etmede ve konunun algılanmasında faydalı olması sebebiyle aktif öğrenmeyi etkili kıldığından ve anlamayı, ilgilenmeyi ve bilimsel anlamda algılamayı teşvik ettiğinden bahsetmişlerdir.

Keogh et. al. (2001) çalışmalarında kavram karikatürlerinin tartışmaya teşvik edici bir araç olarak kullanıldığı 3 yıllık bir araştırmanın sonuçlarına yer vermişlerdir. Çalışmalarında konuya ilişkin alternatif görüşleri sunan kavram karikatürlerinin sınıf içi tartışma başlatmada ve sürdürmede etkili olduğu, öğrencilerin bu tartışmalara katılmada ve fikirlerini belirtmede istekli olduğu sonucuna varmışlardır.

Kabapınar (2005)'ın yaptığı çalışmada kavram karikatürlerinin yapılandırıcı yaklaşıma gün sınıf ortamında fen bilgisi dersinde öğrenme sürecine katkısı olup olmadığını araştırmıştır. Bunun için ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerine poster ve çalışma yaprağı şeklinde hazırlanmış kavram karikatürleri verilmiştir. Araştırmada sınıf içi gözlemler, kayıtlar ve geri bildirimler sonucunda kavram karikatürlerinin öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarmada, kavram yanlışlarını gidermede ve öğrencileri araştırmaya teşvik etmede etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Durualp (2006), “İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımı” isimli yüksek lisans çalışmasında, kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırma için çeşitli kaynaklardan Sosyal Bilgiler dersi “Demokratik Hayat” ünitesiyle ilgili çeşitli karikatürler bulunmuş ve deney grubuna uygulanmıştır. Bu araştırmada, deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgileri dersi başarısının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Moralı ve Uğurel (2006), çalışmalarında özellikle karikatürün matematik öğretiminde nasıl kullanılması gerektiğini tartışmışlardır. Bu araştırmada öğrencilerce yaygın olan matematiğin soyut kavramlardan oluştuğu ve soyut

kavramların anlaşılmasının zor olduğu düşüncesinin yerine; soyut kavramların somut örneklerle matematik öğretimine getireceği yararlarından bahsetmişlerdir.

Özalp (2006) araştırmasında; karikatür tekniğinin geleneksel anlatıma göre daha başarılı sonuçlar verdiği, öğrenmeyi ve bilgiyi anlamlandırmayı kolaylaştırdığı, derse ve ders kitabına karşı tutumu olumlu yönde geliştirdiği, çevreye olan tutumu değiştirmede ve öğrenciyi daha etkin hale getirdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Çiğdemtekin (2007) “Fizik Eğitiminde Elektrostatik Konusu İle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Yönelik Bir Karikatüristik Yaklaşım” isimli çalışmasında karikatüristik yaklaşım yöntemini kavram yanılgısının giderilmesinde kullanmıştır. Karikatür çizimlerinin rahatça oluşturulabileceğinin düşünüldüğü elektrostatik konusunu seçmiştir. Elektrostatik konusu üzerine yapılan bu çalışmanın sonucunda kavram karikatürlerinin konu anlatımında, kavram yanılgısını gidermede ve kavram yanılgısını bulmada başarılı bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmasının uygulanması esnasında öğrencilerin ilgisinin ve alakasının oldukça yüksek olduğunu, öğrencilerin Fizik dersinin sıkıcı ve zor olduğu şeklindeki önyargılarının büyük ölçüde değiştiğini söylemiştir.

Durmaz’ ın 2007 yılındaki araştırmasında, yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarıları ve duyuşsal özelliklerine etkisini incelediği araştırmasında ilköğretim 8. sınıf, Fen ve Teknoloji dersinde “Mitoz-Mayoz Hücre Bölünmeleri” konusunun yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürleri ile öğretiminin, öğrencilerin başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürleri ile yapılan öğretimin başarıyı artırdığı tespit edilmiştir. Duyuşsal özelliklerin etkisinin belirlenmesi aşamasında elde edilen sonuçlara göre kavram karikatürlerinin uygulandığı öğrencilerin daha dikkatli, daha istekli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca kavram karikatürleri kullanılarak yapılan öğretimde öğrencilerin, geleneksel metotla öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

Morris et. al. (2007), gerçekleştirdikleri çalışmalarında kavram karikatürlerinin etkililiğine yönelik üç farklı durum çalışmasına yer vermişlerdir. Öğrencilere Keogh ve Naylor (2000) tarafından geliştirilen kavram karikatürleri sunulmuş, yapılan tartışmaların ardından öğrenciler fikirlerini ispatlamaları için çeşitli etkinliklere yöneltilmiştir. Çalışma sürecine yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak kavram karikatürlerinin öğrencilerin fikirlerini geliştirmede, araştırmaya yönelmede ve motivasyonu artırmada etkili olduklarını ifade etmişlerdir.

Baysarı (2007), kavram karikatürlerinin kavram yanlışlarını gidermede fen başarısını artırmadaki ve fen bilimlerine yönelik tutum üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma “kontrol gruplu ön test-son test modeline” uygun deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda kavram karikatürleri ile yapılandırmacı öğretim modeli, kontrol grubunda ise yapılandırmacı öğretim modeli uygulanmıştır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında İzmir ili, Konak ilçesi Mustafa Baykaş İlköğretim Okulu bünyesinde yer alan iki 5. sınıfta 30 deney, 30 kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre kavram karikatürlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanımı öğrencilerin akademik başarılarında ve fen dersine yönelik tutumlarında bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Balım ve diğ. (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kavram karikatürü destekli Fen ve Teknoloji derslerinin öğrenci başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları üzerine etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre deney grubu ile kontrol grubu arasında akademik başarı puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamazken, sorgulayıcı öğrenme becerileri algı puanları bakımından deney grubu lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kavram karikatürlerinin öğrencilerin var olan deneyimleriyle, yeni karşılaştıkları bilgileri sorgulamalarına yardımcı olarak, öğrencileri bu yöndeki algılarını etkilediği belirlenmiştir.

Kandil-İnceç (2008) çalışmasında fizik dersi impuls ve momentum konusunda kavram karikatürleri geliştirerek bir değerlendirme aracı olarak kullanmıştır. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada sonunda pek çok öğretmen adayının momentumun korunumu üzerine yanlış bilgilere sahip olduğu ve günlük hayattan momentum korunuma ilişkin uygulamalarda bazı sorunlarının olduğunu belirtilmiştir.

İnel ve diğ. (2009) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin fen derslerinde kavram karikatürleri kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yedinci sınıf Fen ve Teknoloji derslerinde dört hafta süreyle kavram karikatürleri kullanılarak dersler işlenmiş ve bu sürecin sonunda öğrencilerin kavram karikatürlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak öğrenciler yapılan görüşmelerde kavram karikatürleriyle ilk kez karşılaştıklarını, kavram karikatürlerinin birçok açıdan yararlar sağladığını ve derslerde kullanılması gerektiği konusunda olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Özüredi (2009) gerçekleştirdiği tez çalışmasında İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde İnsan ve Çevre ünitesinde yer alan “besin zinciri ve besin ağı” konularının grup çalışmasında kavram karikatürleri kullanımı ile öğretiminin salt grup çalışmasına göre öğrencilerin fen başarısına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucuna göre kavram karikatürleri ile öğretim öğrencilerin başarılarını arttırmada etkili olmuştur.

Sexton et. al. (2009) çalışmalarında kavram karikatürlerini öğrencilerin tercih ettikleri hesaplama stratejilerini belirlemek ve bu stratejileri kavramalarını sağlamak amacıyla matematik dersinde kavram karikatürlerine yer vermişlerdir. 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle çalıştıkları araştırmalarda kavram karikatürlerinin hesaplamalarda kullandıkları zihinsel muhakeme stratejileri hakkında bilgi almada etkili bir yol olduğu ve öğrencileri karakterlerin sunduğu stratejileri tartışmaya teşvik etmede yararlı bir bağlam sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kılıç-Özün (2010) yaptığı araştırmada hayat bilgisi öğretiminde kavram karikatürü yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisini araştırmıştır. Bunun için deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda kavram karikatürü destekli öğretim, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre grupların son test başarı puanlarında ön test başarı puanlarına göre artış bulunduğu ancak grupların son test başarı puanları karşılaştırıldığına istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın hayat bilgisi dersine karşı tutumda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Şengül ve Üner (2010) 7. sınıf matematik dersinde cebirsel ifadeler ve denklemler konusunda kavram karikatürlerinin öğrencilerin mantıklı düşünme becerilerine etkilerini araştırdıkları çalışmalarında yarı deneysel desen kullanmışlardır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubunun mantıksal düşünme son test puanları arasında anlamlı fark bulamamışlar ancak her iki grubun son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı fark olduğunu belirtmişlerdir.

Yarar (2010), ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde flash programında hazırlanmış kavram karikatürleri ile desteklenmiş öğrenme nesnelerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasını 5 hafta süre ile yürütmüştür. Çalışmanın bulgularına göre deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları ve kalıcılık puanları ve son test tutum puanları bakımından gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Birişçi ve Metin (2010) 6. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde erozyon konusunu kavramsal anlamayı sağlamak amacıyla kavram karikatürlerinin 5E modeline entegre edilmesine yönelik bir örnek etkinlik geliştirmişler ve etkililiğinin kanıtlanması için karşılaştırmalı araştırmalar önermişlerdir. Benzer şekilde Balım ve diğ. (2008) çalışmalarında kavram karikatürlerinin kullanıldığı çalışma yapıları örnekleri sunmuşlardır.

Çiçek (2011) yaptığı araştırmada, ilköğretim 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kavram karikatürü destekli Fen ve Teknoloji öğretim programının mevcut Fen ve Teknoloji öğretim programına göre öğrencilerin fene yönelik tutumlarını artırmada anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Yine aynı şekilde grupların arasında akademik başarı ve kalıcılık son test puanlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin çalışma sonundaki akademik başarıları artış göstermiştir.

Say (2011) yaptığı araştırmada, kavram karikatürlerinin 7. sınıf öğrencilerinin “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” konusunu öğrenmelerine etkisi araştırmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Ayrıca rasgele seçilen öğrenci gruplarıyla mülakat yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bunun yanında deney grubu öğrencileriyle yapılan mülakat sonuçlarına göre öğrenciler daha önceden sıkıcı geçtiğini söyledikleri fen ve teknoloji dersinin kavram karikatürleri sayesinde eğlenceli hale geldiğini belirtmişlerdir.

Çalışır (2011) yaptığı araştırmada, Hayat Bilgisi dersinde karikatürlerle öğretimin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Hayat Bilgisi dersi “Benim Eşsiz Yuvam” teması ile ilgili yapılan son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Erdağ (2011) yaptığı araştırmada, ilköğretim 5. sınıf Matematik dersinde kavram karikatürleri ile destekli matematik öğretiminin, ondalık kesirler konusundaki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik başarısı açısından deney grubu lehine anlamlı

bir fark elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşme sonucu elde edilen verilere göre öğrencilerin büyük çoğunluğu kavram karikatürü ile yapılan öğretimi eğlenceli ve zevkli bulmuştur.

Evsen-Düzgün (2013) yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan kavram karikatürlerine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden Fen ve Teknoloji derslerini almış 25 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmı kavram karikatürleriyle ders işlemenin dersi daha eğlenceli, zevkli ve yararlı hale getireceğini, kavram yanlışlarını gidereceğini, ancak kavram karikatürleriyle ilgili öğretmen ve öğrencilerin hizmet içi eğitim yardımıyla bilinçlendirilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Altunkara (2013) yapmış olduğu çalışmada, ekoloji konusunda geliştirilen kavram karikatürlerinin kavramsal anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırmada iki gruplu ön test-son test yarı deneysel yöntem modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre grupların son test akademik başarı puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Yolcu (2013) yaptığı çalışmada, fen öğretiminde kavram karikatürleri tekniğinin yapılandırmacı öğrenme ortamında kullanılmasının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve mantıksal düşünme yeteneklerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin son test puanı akademik başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin başarılarında cinsiyetlere göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yılmaz (2013) yaptığı çalışmada, kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyelerin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları

üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada ntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grubu ğrencilerinin son test puanlarında, ön test puanlarına göre artış gözlendiği ancak bu artışın deney grubu ğrencilerinde daha fazla olduğu gözlenmiştir. Ayrıca kavram karikatürlerinin kullanılmasının fen bilgisine karşı tutumu ve motivasyonu etkilemediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alan yazında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara bakıldığında genel olarak mizah ve kavram karikatürünün ders başarısı ve derse yönelik tutuma etkisini araştıran çalışmalarda (Keogh ve Naylor, 1996; Keogh et. al., 2001; Kabapınar, 2005; Durualp, 2006; Aydın, 2006; Avşar, 2007; Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Dereli, 2008; zredi, 2009; şengül ve ner, 2010; Say, 2011; alışır, 2011; Erdağ, 2011; Altunkara, 2013; Yolcu, 2013; Yılmaz, 2013), mizah ve kavram karikatürünün dersin akademik başarısını ve derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Bu da kavram karikatürü ve mizahın hem ders kitaplarında hem de öğretmenlerin sınıf içerisinde yaptığı etkinliklerde kendine yer bulmasının ne kadar yerinde bir davranış olacağını açıkça ortaya koymaktadır. Bunun yanında şunu da belirtmek gerekir ki; mizahın sınıf ortamında kullanılması aslında büyük bir risktir. Çünkü ufak bir kontrolszlkte öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının kaybolabileceği ve ilginin başka taraflara yöneleceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda mizah ve karikatür kullanılan sınıf ortamlarında ders ğretmeni rehberlik görevini en st düzeyde yerine getirmeli ve öğrenciler de sınıf ortamında sürece aktif şekilde katılarak ortamı bozucu davranışlardan kaçınmalıdırlar.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Karasar, 2006). Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde bağımsız değişkene maruz kalan deney grubunun yanı sıra bağımsız değişken etkisinde kalmayan ilave bir grup bulunur. Bu desen bir deney ve bir kontrol grubu içerir ancak katılımcılar rastgele belirlenmez. Grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoksa göreceli olarak grupların denkliliğinden bahsedilebilir. Denencelerin test edilmesinde, her iki grubun ön testten son teste değişim gösteren puanları, anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için karşılaştırılır (Bulduk, 2003, Christensen, 2004 akt: Dereli, 2008).

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için ön başarı testi ile mizaha ve bilgi ve iletişim dersine yönelik ön tutum ölçekleri uygulanmıştır. Bilgi teknolojisinin temel kavramları ünitesinin sonunda deney ve kontrol grupları arasında bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla son başarı testi ile son tutum ölçekleri kullanılmıştır.

Araştırmada 9.sınıf Seçmeli Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi bilgi teknolojisinin temel kavramları ünitesi kazanımları ele alınmıştır. Bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konuları deney grubunda hazırlanan mizah unsurları ve kavram karikatürleriyle desteklenerek anlatılırken, kontrol grubunda ise bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konuları öğretim programı

doğrultusunda düz anlatım ve soru-cevap gibi sıklıkla başvurulan öğretim yöntemleri kullanılarak anlatılmıştır. Ayrıca deney grubundaki bazı öğrencilerle, bilgi teknolojisinin temel kavramları ünitesindeki alternatif düşüncelerini ve karikatürlerin onlarda bıraktığı etkileri tespit etmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada ünite kazanımlarının kazandırılmasında, bilgi ve iletişim teknolojisi dersine ve mizaha yönelik tutumun değişmesinde, bilişim teknolojilerine yönelik kaygının azaltılmasında ve kavram karikatürlerinin hatırlamaya etkisinde kontrol ve deney grupları arasında bir farklılık oluşup oluşmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin edindiği kazanımların kalıcılığını saptamak amacıyla ise son testten 6 hafta sonra kalıcılık testi adı altında tekrar uygulanmıştır. Her iki grupta da bilgi teknolojisinin temel kavramları ünitesi kazanımları araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Araştırmacının çalışmadaki en önemli rolü, deney ve kontrol gruplarına uygun yöntem, teknik ve materyallerle derse hazır hale gelip, sınıf ortamını hazırlanan etkinlikleri uygulayabilecek hale getirmesi, ünite konuları ile ilgili kazanımların hem deney hem de kontrol grubuna kazandırılması ve sınıf ortamında rehberlik görevini en üst düzeyde gerçekleştirmesidir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili İncirliova ilçesindeki Ahmet Çallıoğlu Çok Programlı Lisesi'nin iki 9.sınıf şubesinin toplam 60 öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için okulun yedi tane dokuzuncu sınıf şubesine bilgi ve iletişim teknolojisi başarı testi, mizaha karşı tutum ve bilgi ve iletişim teknolojisi dersine yönelik tutum ölçekleri uygulanmıştır. Başarı testi ve tutum ölçekleri puanlarının ortalamaları birbirine en yakın olan iki dokuzuncu sınıf şubesinden rastgele biri deney, biri kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Deney, sınıf ortamı bozulmadan, Kasım ve Aralık 2013'te 9-B sınıfında deney grubunda 30 ve 9-E sınıfında kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 60 öğrenci ile yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında haftada ikişer saat olmak üzere Seçmeli Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi yapılmıştır. Araştırma süresince deney ve kontrol grubunda her konu, aynı hafta içinde işlenmiştir.

Tablo 3.1. Örnekleme oluşturan öğrenci özellikleri

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	16	13
Erkek	14	17
Toplam	30	30
Yaş Ortalaması	15	15

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Bilgi ve İletişim Teknolojisi Başarı Testleri

Yapılan araştırmada öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojisi ders başarılarını ölçmek amacıyla araştırma öncesinde ve sonrasında 40 soruluk başarı testleri uygulanmıştır. Testler çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

Sorular, Milli Eğitim Bakanlığı 9. Sınıfı Seçmeli Bilgi ve İletişim Teknolojisi öğrenci ders kitabı ve öğretmen kılavuzunda yer alan sorulardan oluşmaktadır. Her kazanım için sorular seçilmiş, bazı sorular araştırmacı tarafından şıklar yazılarak test sorusu haline getirilmiştir. Hazırlanan testin soruları araştırmacı, tez danışmanı ve üç bilişim teknolojileri öğretmeni tarafından incelenerek araştırmacının amacına uygun olduğuna, araştırma konusunu araştırdığına ve kapsam geçerliliği olduğuna karar verilmiştir. Aynı amaca hizmet eden bazı sorular elenerek test 40 soruya indirilmiştir.

Ön başarı testinin güvenilirliğini hesaplamada Kuder Richardson 20 güvenilirlik kat sayısı kullanılmış ve hesaplamalar sonucunda güvenilirlik kat sayısı 0,536 olarak bulunmuştur. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan 40 soruluk ön başarı testinin madde gücüğü ve madde ayırt ediciliğı indeksleri hesaplanmıştır. Ön başarı testinin ortalama madde gücüğü indeksi $p_j=0,543$ olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde ön başarı testinin ortalama madde ayırt edicilik indeksi ise $r_{jx}= 0,308$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler başarı testi sorularının madde gücüğü bakımından orta düzeyde olduğı ve soruların ayırt ediciliğı bakımından ise oldukça iyi düzeyde olduğı şeklinde yorumlanabilir. Başarı testi sorularının, ders kitabı ve kılavuz kitapta konu sonlarında derse ait kazanımları içeren sorulardan oluşması da bu durumu destekler niteliktedir.

Son Başarı Testi, ön başarı testi ile aynı soruları içeren 40 soruluk bir testtir. Araştırma sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yapılan hesaplamalara göre Kuder Richardson 20 güvenilirlik kat sayısı 0,742 olarak tespit edilmiştir.

Başarı testi araştırmacı tarafından dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojisi ders programının Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları Ünitesi öğrenme alanına ait kazanımlar göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Öğrencilerin hatırlama düzeylerini ölçmek için uygulamadan 6 hafta sonra araştırmada kullanılan son test kalıcılık testi adıyla bir kez daha uygulanmıştır. Kalıcılık testinin güvenilirliği hesaplanırken Kuder Richardson 20 formülü kullanılmış ve testin güvenilirliği 0,954 olarak bulunmuştur. Ön test, son test ve kalıcılık testi, her soru 2,5 puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

3.3.1.2. Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersine yönelik tutumlarında bir değişikliğin olup olmadığını tespit edebilmek için uygulama öncesinde ve sonrasında “Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği “ adlı ölçek kullanılmıştır. Uygulanan tutum ölçeği Yalçın ÇETİNKAYA tarafından geliştirilmiş ve 2008 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümünde “İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Eğitimindeki Tutum, İhtiyaç ve Yeterlilikleri” adlı yüksek lisans tezinde kullanılmıştır. BİT dersine yönelik tutum ölçeğinde bulunan maddeler araştırmacı, üç bilişim teknolojileri öğretmeni ve tez danışmanı tarafından incelenmiş ve maddelerin dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygun olduğuna karar verilmiştir. Uygun olmayan bazı ölçek maddeleri de dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygun hale getirilmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum ölçeği 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar;

- 1) Kişisel bilgiler
- 2) Bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde geliştirilen becerilerle ilgili görüşler
- 3) Windows ve Ofis programlarına ilişkin yeterlilikler
- 4) Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin işlenişi ile ilgili düşünceler
- 5) Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi hakkında düşünceler
- 6) Bilgisayar Laboratuvarının genel durumu ile ilgili düşünceler
- 7) Bilgi ve İletişim Teknolojisi ders kitabına ilişkin ifadeler şeklindedir.

Tutum ölçeğinin ilk boyutunu kişisel bilgiler oluşturmaktadır. Bu bölümde, öğrencinin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, bilgisayar ve internet kullanımı ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

İkinci alt boyutta ise, bilgisayarın temel kavramlarının yanında, internet, e-posta ve programlama dilleri gibi bilgi ve iletişim teknolojisi becerileri soruları yer almaktadır. Sorulara verilen yanıtlar (Her zaman yapabiliyorum- Çoğu zaman yapabiliyorum- Bazen yapabiliyorum - Hiçbir zaman yapamıyorum) şeklindedir.

Üçüncü alt boyutta; bilgisayar ofis programlarından Word, excel, powerpoint ve Windows işletim sistemi kullanımı ile ilgili yeterlilikleri ölçen seçenekler yer almaktadır. Seçenekler (Çok Yeterliyim-Yeterliyim-Biraz yeterliyim-Yetersizim-Çok yetersizim) şeklindedir.

Dördüncü alt boyutta; dersin işlenişi ile ilgili düşünceleri içeren seçenekler yer almaktadır. Seçenekler (Her zaman- Çoğu zaman-Bazen- Hiçbir zaman) şeklindedir.

Beşinci alt boyutta; derse karşı düşünce ve tutumu ölçen seçenekler yer almaktadır. Seçeneklere verilen cevaplar (Kesinlikle katılıyorum- Katılıyorum- Katılmıyorum-Kesinlikle katılmıyorum) şeklindedir.

Altıncı boyutta; dersin işlenişi esnasında kullanılan bilgisayar laboratuvarı ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Seçeneklere verilen cevaplar (Evet-Hayır) şeklindedir.

Son olarak yedinci boyutta ise; ders kitabının durumuyla ilgili sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar (Kesinlikle katılıyorum- Katılıyorum-Katılmıyorum-Kesinlikle katılmıyorum) şeklindedir.

Ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı testi oluşturan araştırmacı tarafından $\alpha = 0,88$ olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ön tutum ve son tutum ölçeklerinin alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla $\alpha = 0,937$ ve $\alpha = 0.861$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.3. Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan bu ölçek, İ. Seçkin AYDIN tarafından 2006 yılında geliştirilmiş ve Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda "Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi" adlı doktora tezinde kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği 0,834 olarak hesaplanmıştır. Mizaha yönelik tutum ölçeğinde puanlama biçimi aşağıdaki şekildedir:

Tablo 3.3. Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği Puanlama Biçimi

	<u>Olumlu Madde</u>	<u>Olumsuz Madde</u>
Tamamen Katılıyorum	5	1
Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılmıyorum	2	4
Hiç Katılmıyorum	1	5

Mizah yönelik tutum ölçeği iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda, ölçeği dolduran öğrencinin cinsiyeti ile anne ve babalarının eğitim durumu ve meslek bilgilerine yer verilmiştir.

Mizaha yönelik tutum ölçeğinin ikinci kısmında; mizahın öğrencinin derse karşı ilgi ve dikkatini çekmesi, öğrenme ortamındaki stres ve gerilimi azaltması, yeni bilginin öğrenilmesine katkı sağlaması, öğretmene karşı tutumu olumlu ya da olumsuz etkilemesi, bilgi ve iletişim teknolojisi dersine yönelik tutum ve başarıya etkisi ve bilgilerin kalıcı belleğe kaydedilmesine yardımcı olması gibi konuları araştıran maddelere yer verilmiştir. Ayrıca sözü geçen maddelerin yanında mizaha yönelik tutum ölçeğinde, mizahın öğrenme ortamında oluşturabileceği sınıf disiplininin bozulması, zaman kaybına yol açması ve dersin kaynaması gibi olumsuz sonuçlarla ilgili sorular da hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine yöneltilmiştir.

3.3.1.4. Bilişim Teknolojileri Kaygı Ölçeği

Araştırmada, Emine Erol (Erktin) tarafından 1989’da geliştirilen, Üner (2009) tarafından kullanılan, güvenilirliği $\alpha=0,780$ olarak tespit edilen kaygı ölçeği tercih edilmiştir. İlk olarak matematik dersi için kullanılan kaygı ölçeğinde bulunan ölçek maddeleri araştırmacı, üç bilişim teknolojileri öğretmeni, bir rehberlik öğretmeni ve tez danışmanı tarafından incelenmiş ve bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddeler ise bilgi ve iletişim teknolojisi dersine ve dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygun hale getirilerek bilişim teknolojileri kaygı ölçeği şeklini almıştır.

Bu araştırmada ön kaygı ve son kaygı ölçeklerinin alfa güvenilirlik kat sayıları sırasıyla $\alpha=0,760$ ve $\alpha=0,936$ olarak bulunmuştur. Bilişim teknolojileri kaygı ölçeği, öğrencilerin Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini sevip sevmediklerini, bu dersle ilgili etkinliklerden hoşlanıp hoşlanmadıklarını ve bilişim teknolojilerine yönelik korku içeren, olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşan 42 soru maddesi içermektedir. Kaygı ölçeği likert tipi dört dereceli olarak oluşturulmuştur. Kaygı ölçeğindeki maddelerde; Hiçbir zaman (1), Bazen (2), Sık sık (3), Her zaman (4) puan olarak kodlanmıştır. Ayrıca ölçeğin 4, 10, 13, 19, 26, 33, 38. ve 41. maddeleri olumlu maddeler olup bu maddelerde puanlama tersine yapılmıştır.

3.3.2. Uygulama

3.3.2.1. Süreç

Uygulamaya başlamadan önce Seçmeli Bilgi ve İletişim dersi öğretim programındaki Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları ünitesi ve alt öğrenme alanları incelenmiştir. Ünite içerisindeki tüm konular ve bu konular için belirlenmiş kazanımlar odak noktası seçilmiştir. Üniteye yer alan konular ve konularla ilgili olarak öğretim programında belirtilen kazanımlar dikkate alınarak kazanımların öğrencilere kazandırılması için gerekli olan süre 7 hafta olarak belirlenmiştir. Bu kazanımlara ait ders süresi planlaması Tablo 3.4.’de verilmiştir.

Tablo 3.4. Uygulamadaki Kazanımlar ve Kazanımlara Ait Ders Saati Süreleri

Öğrenme Alanı	Öğrenme Alt Alanı	Kazanımlar	Süre /Tarih
BT Temel Kavramları	Başlangıç	Yazılım ve donanım kavramlarını açıklar. Bilgisayar çeşitleri sıralar. Bilgisayar temel donanım birimlerini açıklar	80 dk. (04.11.2013)
	BT ve Toplum	İyi bir çalışma ortamı oluşturur. Bilgisayar sağlığına dikkat ederek kullanır.	80 dk. (11.11.2013)
	Donanım	MİB görevini açıklar Giriş - çıkış birimlerinin görevlerini açıklar.	80 dk. (18.11.2013)
	Depolama	Hafıza depolama araçlarını bilir. Hafıza çeşitlerini sıralar. Hafıza ölçüm birimlerini hesaplar.	80 dk. (25.11.2013)
	Yazılım	Yazılım çeşitlerini bilir. Yazılım geliştirme için uygun gerekli adımları bilir.	80 dk. (02.12.2013)
	Bilgisayar Ağları	Ağ çeşitlerini bilir. Ağ bağlantılarında kullanılan cihazların görevlerini bilir. İnternet ve internet kavramlarını bilir.	80 dk. (09.12.2013)
	Güvenlik ve Telif Hakları	Virüs ve virüs çeşitlerini bilir. Telif hakkı konusunda duyarlı davranır.	80 dk. (16.12.2013)

Yine uygulamaya başlanmadan önce kazanımlara ait kavram karikatürleri ve mizah içeren karikatürler çizilmiş ve bu karikatürler etkinlik kâğıdı haline getirilmiştir. Karikatürlerin çalışma için uygun olup olmadığı, öğrencinin yaşına ve seviyesine hitap edip etmediğini öğrenmek için iki Görsel Sanatlar ve üç Bilişim Teknolojileri öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Kavram karikatürlerinin bir kısmı araştırmacı tarafından oluşturularak önce kâğıt üzerine aktarılmış daha sonra tarayıcı yardımıyla bilgisayar ortamına taşınmış, bir kısmı da doğrudan photoshop ve fireworks gibi bilgisayar programları yardımıyla bilgisayar ortamında hazırlanmıştır. Oluşturulan kavram karikatürlerinin hikâyeleri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Hikâyeler oluşturulurken öğrenci ders kitabındaki ve öğretmen kılavuzundaki bilgi teknolojisinin temel kavramları ile ilgili sorular dikkate alınmış ayrıca başka kaynaklardan da yararlanılmıştır.

Etkinlik kâğıtları deney grubundaki öğrencilere dağıtılmadan önce renkli basımla çoğaltılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler cinsiyet, sosyo-ekonomik ve sınıf içi ders durumları göz önünde bulundurularak kendi aralarında homojen olarak gruplara ayrılmıştır. Uygulama sürecinde fotoğraflar çekilmiştir. Her kazanım için en az bir tane etkinlik kâğıdı hazırlanmış ve bu kâğıtların içinde kavram karikatürleri ve mizah unsurları kullanılmıştır.

Ayrıca uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası düşüncelerini öğrenmek amaçlı rastgele seçilen öğrencilerle informal görüşmeler yapılmış ve elde edilen görüşme metinleri bulgular kısmına eklenmiştir.

3.3.2.2. Mizah ve Kavram Karikatürü Destekli Çalışma Yaprakları

Bu çalışmada, kavram karikatürü yaklaşımı ortaöğretim 9.sınıf Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları ünitesinde bulunan 7 konu ve bu konuların sonucunda kazandırılması gereken 40 kazanım için hazırlanmış ve her konu sonunda en az bir etkinlik yapılarak öğrencilerin etkin şekilde sürece katılmaları sağlanmıştır. Çalışma haftada 2 ders saati olmak üzere toplam 7 hafta sürmüştür.

Konu başlıkları şunlardır:

1. Başlangıç (2 ders saati, 1 çalışma yaprağı, 1 etkinlik)
2. Bilgi Teknolojisi ve Toplum (2 ders saati, 1 çalışma yaprağı, 1 etkinlik)
3. Donanım (2 ders saati, 1 çalışma yaprağı, 1 etkinlik)
4. Depolama (2 ders saati, 1 çalışma yaprağı, 2 etkinlik)
5. Yazılım (2 ders saati, 1 çalışma yaprağı, 1 etkinlik)
6. Bilgisayar Ağları (2 ders saati, 1 çalışma yaprağı, 1 etkinlik)
7. Güvenlik ve Telif Hakları (2 ders saati, 1 çalışma yaprağı, 1 etkinlik)

Uygulamalar sırasında çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılmıştır. Hazırlık sorusu sorularak konuyla ilgili ön bilgileri öğrenilmiştir. Etkinlikler açıklanarak sırayla cevaplanması sağlanmıştır. Anlamadıkları noktalarda gerekli açıklamalar

yapılmıştır. Kontrol grubunda ise genellikle düz anlatım, soru-cevap ve gösterip yaptırma yöntemleri kullanılarak dersler anlatılmış ve ders sonlarında öğrencilere konu ile ilgili çalışma yaprakları dağıtılarak grup çalışması yapmaları sağlanmıştır. Tablo 3.5’de yapılan uygulamalardaki kullanılan etkinlikler ve çalışma yaprağı planı verilmiştir.

Tablo 3.5. Kavram Karikatürü Destekli Yapılan Uygulamanın Planı

Süre	Öğrenme Alt Alanı	Kazanımlar	Çalışma Yaprağı
1.Hafta	Başlangıç	Bilgisayar çeşitleri sıralar.	1
2.Hafta	BT ve Toplum	Bilgisayarı sağlığına dikkat ederek kullanır.	2
3.Hafta	Donanım	Giriş - çıkış birimlerinin görevlerini açıklar.	3
4.Hafta	Depolama	Hafıza depolama araçlarını bilir. Hafıza çeşitlerini sıralar. Hafıza ölçüm birimlerini hesaplar.	4
5.Hafta	Yazılım	Yazılım çeşitlerini bilir.	5
6.Hafta	Bilgisayar Ağları	Ağ çeşitleri ve ağ cihazlarını bilir. İnternet ve internet kavramlarını bilir.	6
7.Hafta	Güvenlik ve Telif H.	Virüs ve virüs çeşitlerini bilir.	7

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ön test başarı ve tutum ölçeği puanlarının gruplarına göre denkliği ortaya koymak amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Ön Başarı Testi, Son Başarı Testi ve Kalıcılık Testi çoktan seçmeli 40 sorudan oluşmuştur. Her sorunun değeri 2,5 puandır. Öğrencilerin puanları 100 üzerinden hesaplanmıştır. Farklı gruplardaki öğrencilerin puanları bağımsız örnekler için t-testi (Independent sample t-test) kullanılarak karşılaştırılırken, aynı gruplardaki öğrencilerin puanlarını karşılaştırmada bağımlı örnekler için t-testi (Paired sample t-test) kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin, tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için; bağımsız gruplar için t testi ve grupların kendi aralarında başarı ön test ve son test puanları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek içinse; bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin anlamlılık düzeyleri $p < 0,05$ dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Çalışma yapraklarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin işlenişi sırasında ünite ile ilgili doldurdukları çalışma yaprakları incelenmiştir. Bu kısımda 7 farklı konuda düzenlenmiş kavram karikatürü etkinlik çalışmaları hakkındaki bulgular çalışma yaprağı ve etkinliklerden elde edilen aritmetik ortalamalar ve öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara göre değerlendirilmiştir.

Bu bulguları elde etmemin amacı, öğrencilerin mizah ve karikatür destekli dersten ne derece zevk aldıklarını, duygu ve düşüncelerini ne ölçüde ifade edebildiklerini görmektir. Ayrıca bir diğer amaç ise çalışmanın öğrencilerin başarılarını, katılımı ve motivasyonu artırıp artırmadığını, genel olarak uygulanan kavram karikatürü yaklaşımının başarı ve tutumu ne ölçüde etkilediğini belirlemek ve bu sonuçları nicel verilerle desteklemektir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma süresince toplanan verilerden elde edilen bulgulara, tablolara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmada Kullanılan Test Sonuçlarının Normallliği

Araştırma sırasında öğrencilere uygulanan testlerin analizi yapılmadan önce elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığının tespit edilmesi için One Sample Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Yapılan teste ait sonuçları gösteren özet tablo Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Testlerin Kolmogorov-Smirnov Testleri Sonuçları

Gruplar	Test	N	\bar{X}	ss	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Deney	Ön test-Başarı	30	41,58	10,09	0,715	0,687
	Son test-Başarı	30	69,42	17,32	0,983	0,288
	Kalıcılık	30	64,75	16,40	0,870	0,436
	Ön-Tutum(BİT)	30	76,73	14,16	0,677	0,749
	Son-Tutum(BİT)	30	81,24	10,82	0,705	0,704
	Ön test -Mizah	30	74,90	7,98	1,028	0,242
	Son test -Mizah	30	79,20	9,83	0,699	0,713
	Ön test -Kaygı	30	77,20	6,49	0,731	0,660
	Son test-Kaygı	30	70,78	15,06	1,033	0,236
Kontrol	Ön test-Başarı	30	42,25	10,95	0,817	0,516
	Son test-Başarı	30	55,83	12,39	0,756	0,617
	Kalıcılık	30	51,58	10,47	0,512	0,956
	Ön-Tutum(BİT)	30	78,30	12,35	0,737	0,650
	Son-Tutum(BİT)	30	76,48	10,07	0,611	0,850
	Ön test-Mizah	30	75,72	6,40	1,297	0,069
	Son test-Mizah	30	74,37	9,24	0,940	0,340
	Ön test-Kaygı	30	78,18	7,60	0,739	0,646
	Son test-Kaygı	30	79,26	6,65	0,670	0,760

Araştırma süresince öğrencilere uygulanan bütün testlerin Kolmogorov-Smirnov Test sonuçları incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda tüm p değerlerinin 0,05'ten büyük çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece test sonuçlarının normal dağılım gösterdiği ortaya konmuş ve analizlerde t-testinin kullanılması uygun görülmüştür.

4.2. Uygulama Öncesinde Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde uygulama süresince öğrencilere uygulanan başarı, mizaha ve BİT dersine yönelik tutum ölçekleri ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

4.2.1 Ön Başarı Testi Sonuçları

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının bilgi ve iletişim teknolojisi başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla her iki gruba da ön bilgi ve iletişim teknolojisi başarı testi uygulanmıştır.

H₀ (boş hipotez): Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojisi dersinden aldıkları notların ortalamaları birbirine eşittir.

H₁ (araştırma hipotezi): Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojisi dersinden aldıkları notların ortalamaları birbirinden farklıdır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Başarı Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	30	41,58	10,09	58	-0,245	0,807
Kontrol	30	42,25	10,95			

Ön başarı testi sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 41,58$; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının ortalamasının ise $\bar{X} = 42,25$ olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi (Independent sample t-test) uygulanmış ve $p=0,807$ bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten büyük olduğu için iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bu durum dolayısıyla kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin öğretim öncesi konu ile ilgili bilgilerinin denk olduğu şeklinde yorumlanabilir ve H_0 hipotezi kabul edilir.

4.2.2. Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersine Yönelik Ön-Tutum Ölçeği Sonuçları

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının bilgi ve iletişim teknolojisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla her iki gruba da ön tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	30	75,10	9,64	58	0,094	0,925
Kontrol	30	74,88	8,97			

Ön tutum ölçeği sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 75,10$; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının ortalamasının ise $\bar{X} = 74,88$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi (Independent sample t-test) uygulanmış ve $p=0,925$ bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten büyük olduğu için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına karar verilmiştir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğretim öncesi bilgi ve iletişim teknolojisi dersine yönelik tutumlarının denk olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön tutum ölçeğindeki 5 alt boyuta ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla deney ve kontrol grubuna uygulanan ön tutum ölçeğinin; BİT dersinde geliştirilen beceriler, program kullanma yeterliliği, BİT dersinin işlenişi, BİT dersi hakkında düşünceler, BİT ders kitabı ile ilgili düşünceler alt boyutlarına ait puanları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.4'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
BİT dersinde	Deney	30	76,73	14,16	58	-0,457	0,649
kazanılan beceriler	Kontrol	30	78,30	12,35			
Program kullanma	Deney	30	76,40	15,73	58	0,854	0,396
yeterliliği	Kontrol	30	73,20	13,16			
BİT dersinin	Deney	30	72,94	18,73	58	0,465	0,643
işlenişi	Kontrol	30	70,72	18,13			
BİT dersi ile ilgili	Deney	30	76,83	11,14	58	-0,839	0,405
düşünceler	Kontrol	30	79,08	9,57			
BİT ders kitabı ile	Deney	30	74,25	14,10	58	-0,653	0,516
ilgili düşünceler	Kontrol	30	76,51	12,67			

Ön tutum ölçeğinin BİT dersinde kazanılan beceriler alt boyutu puanları incelendiğinde, deney grubu puanları ortalaması $\bar{X} = 76,73$; kontrol grubu puanları ortalaması $\bar{X} = 78,30$ olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bağımsız örnekler için t-

testi uygulanmış ve $p=0,649$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri $0,05$ 'ten büyük olduğu için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına karar verilmiştir. Diğer bir ifadeyle; deney ve kontrol grubunun BİT dersinde kazanılan beceriler bakımından birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan bilgi ve iletişim teknolojisi program kullanma yeterliliği alt boyutu puanları incelendiğinde, deney grubu puanları ortalamasının $\bar{X} =76,40$; kontrol grubu puanları ortalamasının ise $\bar{X} =73,20$ olduğu görülmektedir. Bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi (Independent sample t-test) uygulanmış ve $p=0,396$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri $0,05$ 'ten büyük olduğundan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bir başka deyişle; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum ölçeği algılanan bilgi ve iletişim teknolojisi program kullanma yeterliliği başarı düzeyi alt boyutu bakımından birbirlerine denk oldukları şeklinde yorum yapılabilir.

Bilgi ve iletişim teknolojisi dersinin işlenişi alt boyutu puanları incelendiğinde, deney grubu puanları ortalamasının $\bar{X} =72,94$; kontrol grubu puanları ortalamasının ise $\bar{X} =70,72$ olduğu görülmektedir. Bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi (Independent sample t-test) uygulanmış ve $p=0,643$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri $0,05$ 'ten büyük olduğundan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan bilgi ve iletişim teknolojisi dersi ile ilgili düşünceler alt boyutu puanları incelendiğinde, deney grubu puanları ortalamasının $\bar{X} =76,83$; kontrol grubu puanları ortalamasının ise $\bar{X} =79,08$ olduğu görülmektedir. Bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi (Independent sample t-test) uygulanmış ve $p=0,405$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri $0,05$ 'ten büyük olduğundan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Son boyut olan bilgi ve iletişim teknolojisi ders kitabına ilişkin görüşler alt boyutu puanlarına bakıldığında, deney grubu puanları ortalamasının $\bar{X} =74,25$;

kontrol grubu puanları ortalamasının ise $\bar{X} = 76,51$ olduğu görülmektedir. Bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi (Independent sample t-test) uygulanmış ve $p=0,516$ olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen p değeri 0,05'ten büyük olduğundan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilebilir. Yani deney ve kontrol grubunun bilgi ve iletişim teknolojisi ders kitabına ilişkin görüşlerinin birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

4.2.3. Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Sonuçları

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının mizaha yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla her iki gruba da ön tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mizaha Yönelik Ön Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	30	74,94	7,98	58	-0,417	0,678
Kontrol	30	75,72	6,40			

Mizaha yönelik uygulanan ön tutum ölçeği sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 74,94$; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının ortalamasının ise $\bar{X} = 75,72$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi (Independent sample t-test) uygulanmış ve $p=0,678$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten büyük olduğu için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına karar verilmiştir. Dolayısıyla bu durum, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğretim öncesi mizaha yönelik tutumlarının denk olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

4.2.4. Bilişim Teknolojilerine Yönelik Ön Kaygı Ölçeği Sonuçları

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kaygıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla her iki gruba da ön kaygı ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	30	77,20	6,49	58	-0,537	0,593
Kontrol	30	78,18	7,60			

Ön kaygı ölçeği sonuçlarına dikkat edildiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 77,20$; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının ortalamasının ise $\bar{X} = 78,18$ olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön kaygı ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi (Independent sample t-test) uygulanmış ve $p=0,593$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05’ten büyük olduğu için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına karar verilmiştir. Diğer bir cümleyle ifade edilirse; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğretim öncesi bilgi ve iletişim teknolojileri kaygılarının denk olduğu söylenebilir.

4.3. Uygulama Sonrasında Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde uygulama sonrasında öğrencilere uygulanan başarı, mizaha ve BİT dersine yönelik tutum ölçekleri ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

4.3.1. Son Başarı Testi Sonuçları

Uygulama sonucunda “bilgi teknolojisinin temel kavramları” ünitesinin mizah ürünleri ve karikatürlerle işlenmesinin öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojisi başarılarına etkisi olup olmadığını öğrenmek için her iki gruba da bilgi ve iletişim teknolojisi son başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Başarı Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	30	69,41	17,32	58	3,492	0,001
Kontrol	30	55,83	12,39			

Son test puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ortalamasının $\bar{X} = 69,41$; kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarının ise $\bar{X} = 55,83$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi (Independent sample t-test) uygulanmıştır. Elde edilen p değeri 0,001 olup, 0,05’ten küçük olduğu görülmektedir. Bulunan p değerinin 0,05’ten küçük olması iki grup arasında uygulamadan sonra anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.

İki grubun ortalamalarına bakıldığında bu anlamlılığın bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularının mizah ürünleri ve karikatürlerle işlendiği deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasındaki bilgi ve iletişim teknolojisi başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

4.3.2. Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersine Yönelik Son Tutum Ölçeği Sonuçları

Uygulama sonucunda bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularının mizah ürünleri ve karikatürlerle işlenmesinin öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarına etki edip etmediğini öğrenmek için her iki gruba da son tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	30	78,84	7,90	58	2,446	0,017
Kontrol	30	74,11	7,01			

Son tutum ölçeği puanları hesaplandığında deney grubu öğrencilerinin ortalamasının $\bar{X} = 78,84$; kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarının ise $\bar{X} = 74,11$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi (Independent sample t-test) uygulanmıştır. Elde edilen p değerinin 0,017 olduğu görülmektedir. Bulunan p değerinin 0,05’ten küçük olması iki grup arasında uygulamadan sonra anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmektedir. İki grubun ortalamalarına bakıldığında bu anlamlılığın bilgi teknolojisinin temel kavramları konularının mizah ve kavram karikatürleriyle işlendiği deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre mizah ve kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının son tutum ölçeğindeki 5 alt boyuta ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla deney ve kontrol grubuna uygulanan son tutum ölçeğinin; BİT dersinde geliştirilen beceriler, program kullanma yeterliliği, BİT dersinin işlenişi, BİT dersi hakkında düşünceler, BİT ders kitabı ile ilgili düşünceler alt boyutlarına ait puanları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p																																																	
BİT dersinde	Deney	30	81,24	10,82	58	2,407	0,019																																																	
kazanılan beceriler	Kontrol	30	74,97	9,30				Program kullanma	Deney	30	78,80	8,28	58	2,903	0,005	yeterliliği	Kontrol	30	71,73	10,44	BİT dersinin	Deney	30	74,97	7,27	58	2,401	0,020	işlenişi	Kontrol	30	70,35	7,61	BİT dersi ile ilgili	Deney	30	81,33	14,76	58	2,141	0,037	düşünceler	Kontrol	30	73,91	11,92	BİT ders kitabı ile	Deney	30	77,82	15,04	58	1,154	0,253	ilgili düşünceler	Kontrol
Program kullanma	Deney	30	78,80	8,28	58	2,903	0,005																																																	
yeterliliği	Kontrol	30	71,73	10,44				BİT dersinin	Deney	30	74,97	7,27	58	2,401	0,020	işlenişi	Kontrol	30	70,35	7,61	BİT dersi ile ilgili	Deney	30	81,33	14,76	58	2,141	0,037	düşünceler	Kontrol	30	73,91	11,92	BİT ders kitabı ile	Deney	30	77,82	15,04	58	1,154	0,253	ilgili düşünceler	Kontrol	30	73,66	12,83										
BİT dersinin	Deney	30	74,97	7,27	58	2,401	0,020																																																	
işlenişi	Kontrol	30	70,35	7,61				BİT dersi ile ilgili	Deney	30	81,33	14,76	58	2,141	0,037	düşünceler	Kontrol	30	73,91	11,92	BİT ders kitabı ile	Deney	30	77,82	15,04	58	1,154	0,253	ilgili düşünceler	Kontrol	30	73,66	12,83																							
BİT dersi ile ilgili	Deney	30	81,33	14,76	58	2,141	0,037																																																	
düşünceler	Kontrol	30	73,91	11,92				BİT ders kitabı ile	Deney	30	77,82	15,04	58	1,154	0,253	ilgili düşünceler	Kontrol	30	73,66	12,83																																				
BİT ders kitabı ile	Deney	30	77,82	15,04	58	1,154	0,253																																																	
ilgili düşünceler	Kontrol	30	73,66	12,83																																																				

Son tutum ölçeğinin BİT dersinde kazanılan beceriler alt boyutu puanları incelendiğinde, deney grubu puanları ortalaması $\bar{X} = 81,24$; kontrol grubu puanları ortalaması $\bar{X} = 74,97$ olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi (Independent sample t-test) uygulanmış ve $p=0,019$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05’ten küçük olduğu için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna karar verilmiştir. Diğer bir cümleyle ifade edilmek istenirse; deney ve kontrol grubunun BİT dersinde kazanılan beceriler bakımından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan bilgi ve iletişim teknolojisi program kullanma yeterliliği alt boyutu puanları incelendiğinde, deney grubu puanları ortalamasının $\bar{X} = 78,80$; kontrol grubu puanları ortalamasının ise $\bar{X} = 71,73$ olduğu görülmektedir. Bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,005$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten küçük olduğundan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna karar verilmiştir. Bir başka deyişle; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son tutum ölçeği algılanan bilgi ve iletişim teknolojisi program kullanma yeterliliği başarı düzeyi alt boyutu bakımından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Bilgi ve iletişim teknolojisi dersinin işlenişi alt boyutu puanları incelendiğinde, deney grubu puanları ortalamasının $\bar{X} = 74,97$; kontrol grubu puanları ortalamasının ise $\bar{X} = 70,35$ olduğu görülmektedir. Bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,020$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten küçük olduğundan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna karar verilmiştir.

Öğrencilere uygulanan bilgi ve iletişim teknolojisi dersi ile ilgili düşünceler alt boyutu puanları incelendiğinde, deney grubu puanları ortalamasının $\bar{X} = 81,33$; kontrol grubu puanları ortalamasının ise $\bar{X} = 73,91$ olduğu görülmektedir. Bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,037$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri Bulunan p değeri 0,05'ten küçük olduğundan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Son boyut olan bilgi ve iletişim teknolojisi ders kitabına ilişkin görüşler alt boyutu puanlarına bakıldığında, deney grubu puanları ortalamasının $\bar{X} = 77,82$; kontrol grubu puanları ortalamasının ise $\bar{X} = 73,66$ olduğu görülmektedir. Bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,253$ olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen p değeri 0,05'ten büyük olduğundan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve her iki grubun deney sonrasında BİT ders kitabına ilişkin görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.3.3. Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Sonuçları

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının mizaha yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla her iki gruba da mizaha yönelik son tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mizaha Yönelik Son Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	30	79,20	9,83	58	3,072	0,003
Kontrol	30	71,76	8,89			

Mizaha yönelik uygulanan son tutum ölçeği sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 79,20$; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının ortalamasının ise $\bar{X} = 71,76$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bu puanlara bağımsız örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,003$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten küçük olduğu için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna karar verilmiştir. Dolayısıyla bu durum, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğretim sonrası mizaha yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.4. Bilişim Teknolojilerine Yönelik Son Kaygı Ölçeği Sonuçları

Uygulama bitiminde bilgi ve iletişim teknolojisi temel kavramlar ünite konularının mizah ürünleri ve kavram karikatürleriyle desteklenerek işlenmesinin öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri kaygısını nasıl etkilediğini öğrenmek için

deney ve kontrol grubuna son kaygı ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.11’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	30	70,78	15,06	58	-2,821	0,007
Kontrol	30	79,26	6,65			

Son kaygı ölçeği puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ortalamasının $\bar{X} = 70,78$; kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarının ise $\bar{X} = 79,26$ olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son kaygı ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örnekler için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen p değeri 0,007’dir. Bulunan p değerinin 0,05’ten küçük olması iki grup arasında uygulamadan sonra anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

İki grubun ortalamalarına bakıldığında bu anlamlılığın bilgi ve iletişim teknolojisi temel kavramlar ünite konularının mizah ürünleri ve kavram karikatürleri desteğiyle işlendiği deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasındaki bilgi ve iletişim teknolojisi kaygıları arasında farklılık olduğu söylenebilir.

4.4. Uygulama Öncesinde ve Uygulama Sonrasında Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında öğrencilere uygulanan başarı testi, mizaha ve BİT dersine yönelik tutum ölçekleri ile ilgili ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

4.4.1. Kontrol Grubu Ön Başarı Testi ve Son Başarı Testi Sonuçları

Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenen bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularının öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojisi ders başarılarına etkilerini belirlemek için ön başarı testi ve son başarı testi puanları karşılaştırılmıştır. Elde edile veriler Tablo 4.12’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Başarı Testi ve Son Başarı Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön Test	30	42,25	10,95	29	-5,467	0,000
Son Test	30	55,83	12,39			

Kontrol grubu öğrencilerinin ön başarı testi puan ortalaması $\bar{X} = 42,25$ bulunurken, son başarı testi puan ortalaması $\bar{X} = 55,83$ bulunmuştur. Öğrencilerin bu testlerden aldığı puanlara bağımlı değişkenler için t-testi (Paired-samples t-test) uygulanmış ve $p=0,000$ olarak saptanmıştır. Bulunan p değeri 0,05’ten küçük olduğundan kontrol grubu öğrencilerinin ön başarı testi ve son başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bu durum, geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularındaki başarılarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim uygulama öncesinde $\bar{X} = 42,25$ olan kontrol grubu bilgi ve iletişim teknolojisi dersi başarı ortalaması, bilgi ve iletişim teknolojisi dersi öğretim programı çerçevesinde düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri ile yapılan öğretim sonucunda uygulanan son testte %32 artışla $\bar{X} = 55,83$ olarak hesaplanmıştır.

4.4.2. Deney Grubu Ön Başarı Testi ve Son Başarı Testi Sonuçları

Deney grubunda mizah ürünleri ve kavram karikatürü etkinlikleri ile işlenen bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularının öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojisi ders başarılarına etkilerini belirlemek için ön başarı testi ve son başarı testi puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.13’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.13. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Başarı Testi ve Son Başarı Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön Test	30	41,58	10,09	29	-11,036	0,000
Son Test	30	69,41	17,32			

Deney grubu öğrencilerinin başarı testi puan ortalamaları incelendiğinde ön başarı testi puan ortalamasının $\bar{X} = 41,58$; son başarı testi puan ortalamasının ise $\bar{X} = 69,41$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu testlerden aldıkları puanlara bağımlı değişkenler için t-testi (Paired-samples t-test) uygulanmış ve $p=0,000$ bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05’ten küçük olduğundan deney grubu öğrencilerinin ön başarı ve son başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Başka bir ifadeyle, deney grubunda uygulanan mizah ve kavram karikatürü etkinliklerinin, öğrencilerin bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konu başarılarını arttırarak pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Nitekim uygulama öncesinde $\bar{X} = 41,58$ olan deney grubu başarı ortalaması, mizah ve kavram karikatürü etkinlikleriyle yapılan öğretim sonucunda uygulanan son testte %67 artışla $\bar{X} = 69,41$ olarak hesaplanmıştır.

4.4.3. Kontrol Grubu BİT Ön Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Sonuçları

Araştırma süresince kontrol grubu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının değişip değişmediğini belirlemek amacıyla ön tutum ve son tutum ölçekleri puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.14’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.14. Kontrol Grubu Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçekler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön Tutum	30	74,88	8,97	29	1,778	0,086
Son Tutum	30	72,92	6,62			

Kontrol grubu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojisi dersine yönelik ön tutum ölçeği ortalamasına bakıldığında $\bar{X} = 74,88$ olduğu ve son tutum ölçeği ortalaması incelendiğinde ise ortalamanın $\bar{X} = 72,92$ olduğu görülmektedir. Bu iki ölçeğe ait puanlara bağımlı değişkenler için t-testi (Paired-samples t-test) uygulanmış ve $p=0,086$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p değeri 0,05’ten büyük olduğu için kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında BİT dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu durum, geleneksel yöntemle işlenen bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularının kontrol grubunun tutumunu değiştirmedeği şeklinde yorumlanabilir. Ortalamalar incelenirse ön tutumun son tutumdan yüksek olduğu görülmektedir. Düz anlatım ve soru-cevap gibi yöntemlerle işlenen dersin, kontrol grubunun tutumunu çok az da olsa azalttığı söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin BİT dersine yönelik son test tutum ölçeğinde yaşanan puan düşüşü, öğrencilerin BİT dersinde öğrendikleri temel kavramların İngilizce olmasına ve kontrol grubu öğrencilerinin ders dışında deney grubu öğrencileriyle iletişim içerisinde olmasına bağlanabilir.

Kontrol grubunun araştırma sonrasında bilgi ve iletişim teknolojisi dersine yönelik tutum ölçeğinin, BİT dersinde kazanılan beceriler, program kullanma yeterliliği, BİT dersinin işlenişi, BİT dersi ile ilgili düşünceler ve BİT ders kitabı ile ilgili düşünceler alt boyutlarına ilişkin puanlarının değişip değişmediğini incelemek amacıyla grubun ön tutum ve son tutum alt boyutlarına ait puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan test sonucu elde edilen veriler Tablo 4.15’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Kontrol Grubu Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçekler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
BİT dersinde kazanılan beceriler	Ön Tutum	30	78,30	12,35	29	-1,365	0,183
	Son Tutum	30	74,97	9,30			
Program kullanma yeterliliği	Ön Tutum	30	73,20	13,16	29	-0,508	0,615
	Son Tutum	30	71,73	10,44			
BİT dersinin işlenişi	Ön Tutum	30	70,72	18,13	29	-0,116	0,908
	Son Tutum	30	70,35	7,61			
BİT dersi ile ilgili düşünceler	Ön Tutum	30	79,08	9,57	29	-2,760	0,010
	Son Tutum	30	73,91	11,92			
BİT ders kitabı ile ilgili düşünceler	Ön Tutum	30	76,51	12,67	29	-0,919	0,366
	Son Tutum	30	73,66	12,83			

Kontrol grubunun ön ve son tutum ölçeğinde BİT Dersinde Kazanılan Beceriler alt boyut puanları incelendiğinde, ön tutum ortalamasının $\bar{X} = 78,30$; son tutum ortalamasının ise $\bar{X} = 74,97$ olduğu görülmektedir. Bu puanlara bağımlı örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,183$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05’ten büyük olduğundan kontrol grubunun uygulama öncesinde ve uygulama sonrasındaki tutum ölçeklerinde yer alan BİT dersinde kazanılan beceriler alt alanına ait tutumlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu durum, kontrol grubunun algılanan BİT dersinde kazanılan beceri düzeyinin uygulama sonrasında değişmediği şeklinde de yorumlanabilir.

Kontrol grubuna ait ön ve son tutum ölçeğinin Program Kullanma Yeterliliği alt boyutu puanları incelendiğinde, ön tutum ortalaması $\bar{X} = 73,20$; son tutum ortalaması $\bar{X} = 71,73$ olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bağımlı örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,615$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten büyük olduğu için kontrol grubunun ön ve son tutum ölçeğinin program kullanma yeterliliği alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına karar verilmiştir. Dolayısıyla; BT temel kavramları ünite konularının geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmesinin, kontrol grubunun tutumunu program kullanma yeterliliği bakımından değiştirmedeği söylenebilir.

Kontrol grubuna ait ön ve son tutum ölçeğinin BİT Dersinin İşlenişi alt boyutu puanları incelendiğinde, ön tutum ortalaması $\bar{X} = 70,72$; son tutum ortalaması $\bar{X} = 70,35$ olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bağımlı örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,908$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten büyük olduğu için kontrol grubunun ön ve son tutum ölçeğinin BİT dersinin işlenişi alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına karar verilmiştir. Dolayısıyla; BT temel kavramları ünite konularının geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmesinin, kontrol grubunun tutumunu BİT dersinin işlenişi bakımından değiştirmedeği söylenebilir.

Kontrol grubuna ait ön ve son tutum ölçeğinin BİT dersi ile ilgili düşünceler alt boyutu puanları incelendiğinde, ön tutum ortalaması $\bar{X} = 79,08$; son tutum ortalaması $\bar{X} = 73,91$ olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bağımlı örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,010$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten küçük olduğu için kontrol grubunun ön ve son tutum ölçeğinin BİT dersi ile ilgili düşünceler alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna karar verilmiştir. Dolayısıyla; BT temel kavramları ünite konularının geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmesinin, kontrol grubunun tutumunu BİT dersinin işlenişi bakımından olumsuz yönde değiştirdiği söylenebilir. Ön tutum ölçeği puan ortalamasının $\bar{X} = 79,08$, son tutum ölçek puanının ise $\bar{X} = 73,91$ olması da bu durumu desteklemektedir.

Kontrol grubunun ön ve son tutum ölçeğinin son boyutu olan BİT ders kitabı ile ilgili düşünceler alt boyutu puanlarına bakıldığında, ön tutum ortalamasının $\bar{X} = 76,51$; son tutum ortalamasının ise $\bar{X} = 73,66$ olduğu görülmektedir. Bu puanlara bir önceki boyutlardaki puanlara olduğu gibi bağımlı örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,366$ olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen p değeri 0,05'ten büyük olduğundan kontrol grubunun ön ve son tutum ölçeğinin BİT ders kitabı ile ilgili düşünceler alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilebilir. Bu sonuçtan yola çıkarak, bilgi ve iletişim teknolojisi ders konularının geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmesinin, kontrol grubunun BİT ders kitabı ile ilgili düşüncelerini çok az da olsa bir puan düşüşü olmasına rağmen değiştirmedığı yorumu yapılabilir.

4.4.4. Deney Grubu BİT Ön Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Sonuçları

Mizah ürünleri ve kavram karikatürü etkinlikleri ile işlenen bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularının deney grubunun BİT dersine yönelik tutumunu etkileyip etkilemediğini ortaya koymak için deney grubunun ön tutum ölçeği ile son tutum ölçeği puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.16' da verilmiştir.

Tablo 4.16. Deney Grubu BİT Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçekler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön Tutum	30	75,10	9,64	29	-3,692	0,001
Son Tutum	30	78,83	7,90			

Deney grubu öğrencilerinin ön tutum ölçeği puanlarının ortalaması $\bar{X} = 75,10$; son tutum ölçeği puanlarının ortalaması ise $\bar{X} = 78,83$ olarak bulunmuştur. Bu ölçeklerin puanlarına bağımlı değişkenler için t-testi uygulanmış ve $p=0,001$ olarak saptanmıştır. Saptanan p değeri 0,05'ten küçük olduğundan deney grubu

öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası tutumları arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Ortalamalar incelendiğinde bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularının mizah ve kavram karikatürü etkinlikleriyle işlenmesinin, deney grubu öğrencilerinin tutumunu olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Deney grubunun araştırma sonrasında tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlarının değişip değişmediğini incelemek amacıyla grubun ön tutum ve son tutum alt boyutlarına ait puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.17’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Deney Grubu Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçekler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
BİT dersinde	Ön Tutum	30	76,73	14,16	29	-1,652	0,109
kazanılan beceriler	Son Tutum	30	81,24	10,82			
Program kullanma yeterliliği	Ön Tutum	30	76,40	15,73	29	-0,854	0,400
	Son Tutum	30	78,80	8,28			
BİT dersinin işlenişi	Ön Tutum	30	71,74	17,67	29	-2,360	0,025
	Son Tutum	30	79,96	7,37			
BİT dersi ile ilgili düşünceler	Ön Tutum	30	76,83	11,14	29	-2,304	0,029
	Son Tutum	30	81,33	14,76			
BİT ders kitabı ile ilgili düşünceler	Ön Tutum	30	74,25	14,10	29	-1,095	0,283
	Son Tutum	30	77,82	15,04			

Deney grubunun ön ve son tutum ölçeğinde BİT Dersinde Kazanılan Beceriler alt boyut puanları incelendiğinde, ön tutum ortalamasının $\bar{X} = 76,73$; son tutum ortalamasının ise $\bar{X} = 81,24$ olduğu görülmektedir. Bu puanlara bağımlı örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,109$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05’ten büyük olduğundan deney grubunun uygulama öncesinde ve uygulama sonrasındaki tutum ölçeklerinde yer alan BİT dersinde kazanılan beceriler alt alanına ait tutumlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu durum, kontrol grubunun bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde kazanılan beceri düzeyi son

tutum puanının ön tutum puanından yüksek çıkmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Deney grubuna ait ön ve son tutum ölçeğinin Program Kullanma Yeterliliği alt boyutu puanları incelendiğinde, ön tutum ortalaması $\bar{X} = 76,40$; son tutum ortalaması $\bar{X} = 78,80$ olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bağımlı örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,400$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten büyük olduğu için deney grubunun ön ve son tutum ölçeğinin program kullanma yeterliliği alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına karar verilmiştir. Dolayısıyla; bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularının mizah ve kavram karikatürü etkinlikleri ile işlenmesinin, deney grubunun tutumunu program kullanma yeterliliği bakımından değiştirmedeği ve ön tutum-son tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Deney grubuna ait ön ve son tutum ölçeğinin BİT Dersinin İşlenişi alt boyutu puanları incelendiğinde, ön tutum ortalaması $\bar{X} = 71,74$; son tutum ortalaması $\bar{X} = 79,96$ olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bağımlı örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,025$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten küçük olduğu için deney grubunun ön ve son tutum ölçeğinin BİT dersinin işlenişi alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna karar verilmiştir. Dolayısıyla; bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularının mizah ve kavram karikatürü etkinlikleri ile işlenmesinin, deney grubunun tutumunu BİT dersinin işlenişi bakımından olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir.

Deney grubuna ait ön ve son tutum ölçeğinin BİT dersi ile ilgili düşünceler alt boyutu puanları incelendiğinde, ön tutum ortalaması $\bar{X} = 76,83$; son tutum ortalaması $\bar{X} = 81,33$ olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bağımlı örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,029$ olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten küçük olduğu için deney grubunun ön ve son tutum ölçeğinin BİT dersi ile ilgili düşünceler alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna karar verilmiştir. Dolayısıyla; bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite

konularının mizah ve kavram karikatürü etkinlikleri ile işlenmesinin, deney grubunun tutumunu BİT dersinin işlenişi bakımından olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Ön tutum ölçeği puan ortalamasının $\bar{X} = 76,83$, son tutum ölçek puanının ise $\bar{X} = 81,33$ olması da bu durumu desteklemektedir.

Deney grubunun ön ve son tutum ölçeğinin son boyutu olan BİT ders kitabı ile ilgili düşünceler alt boyutu puanlarına bakıldığında, ön tutum ortalamasının $\bar{X} = 74,25$; son tutum ortalamasının ise $\bar{X} = 77,82$ olduğu görülmektedir. Bu puanlara bir önceki boyutlardaki puanlara olduğu gibi bağımlı örnekler için t-testi uygulanmış ve $p=0,283$ olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen p değeri 0,05'ten büyük olduğundan deney grubunun ön ve son tutum ölçeğinin BİT ders kitabı ile ilgili düşünceler alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilebilir. Bu sonuçtan yola çıkarak, bilgi ve iletişim teknolojisi ders konularının mizah ve kavram karikatürü etkinlikleriyle işlenmesinin, deney grubunun BİT ders kitabı ile ilgili düşüncelerini, son tutum puanlarında artış görünmesine rağmen, istatistiksel olarak değiştirmedeği yorumu yapılabilir.

4.4.5. Kontrol Grubu Mizah Ön Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Sonuçları

Uygulama süresince kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarının değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum ölçekleri puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Kontrol Grubu Mizaha Yönelik Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçekler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön Tutum	30	75,72	6,40	29	2,104	0,044
Son Tutum	30	71,76	8,89			

Kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik ön tutum ölçeği puanları ortalaması $\bar{X} = 75,72$ olarak hesaplanırken, son tutum ölçeği puanları ortalaması $\bar{X} = 71,76$ olarak bulunmuştur. Bu ölçeklerin puanlarına bağımlı değişkenler için t-testi uygulanmış ve p değeri 0,044 olarak tespit edilmiştir. Bulunan p değeri 0,05'ten küçük olduğundan kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularının düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle işlenmesinin, kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarını istatistiksel anlamda azalttığı yorumu yapılabilir.

4.4.6. Deney Grubu Mizah Ön Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Sonuçları

Uygulama süresince deney grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarının değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla deney grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum ölçekleri puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Deney Grubu Mizaha Yönelik Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçekler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön Tutum	30	74,94	7,98	29	-2,091	0,045
Son Tutum	30	79,20	9,83			

Deney grubu öğrencilerinin mizaha yönelik ön tutum ölçeği puanları ortalaması $\bar{X} = 74,94$ olarak hesaplanırken, son tutum ölçeği puanları ortalaması $\bar{X} = 79,20$ olarak bulunmuştur. Bu ölçeklerin puanlarına bağımlı değişkenler için t-testi uygulanmış ve p değeri 0,045 olarak tespit edilmiştir. Bulunan p değeri 0,05'ten küçük olduğundan deney grubu öğrencilerinin mizaha yönelik ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin mizaha yönelik ön ve son tutum ölçekleri puan ortalamaları incelendiğinde bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularının mizah ve kavram karikatürü etkinlikleriyle işlenmesinin, deney grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarını artırdığı yorumu yapılabilir. Başka bir deyişle, zaten mizaha yönelik olumlu bir tutum içerisinde olan deney grubu öğrencilerinin düşünceleri, uygulamadan sonra pozitif yönde artış göstermiştir.

4.4.7. Kontrol Grubu Ön Kaygı Ölçeği ve Son Kaygı Ölçeği Sonuçları

Uygulama süresince kontrol grubu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojisi dersine yönelik kaygılarının değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla kontrol grubu öğrencilerinin ön kaygı ve son kaygı ölçekleri puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırılan veriler Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Kontrol Grubu Ön Kaygı ve Son Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçekler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön Kaygı	30	78,18	7,60	29	-0,577	0,568
Son Kaygı	30	79,26	6,65			

Kontrol grubu öğrencilerinin ön kaygı ölçeği puanları ortalaması $\bar{X} = 78,18$ olarak hesaplanırken, son kaygı ölçeği puanları ortalaması $\bar{X} = 79,26$ olarak bulunmuştur. Bu ölçeklerin puanlarına bağımlı değişkenler için t-testi uygulanmış ve p değeri 0,568 olarak tespit edilmiştir. Bulunan p değeri 0,05’ten büyük olduğundan kontrol grubu öğrencilerinin ön kaygı ve son kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde bilgi ve iletişim teknolojisi temel kavramlar ünite konularının geleneksel yöntemle işlenmesinin, kontrol grubu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojisi kaygılarını az da olsa arttırdığı yorumu yapılabilir.

4.4.8. Deney Grubu Ön Kaygı Ölçeği ve Son Kaygı Ölçeği Sonuçları

Mizah ve kavram karikatürü etkinlikleriyle işlenen bilgi ve iletişim teknolojisi temel kavramlar ünite konularının deney grubu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojisi kaygılarını değiştirip değiştirmediğini tespit etmek için deney grubu öğrencilerinin ön kaygı ve son kaygı ölçekleri puanları karşılaştırılmıştır. Bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Deney Grubu Ön Kaygı ve Son Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçekler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön Kaygı	30	77,20	6,49	29	-2,490	0,019
Son Kaygı	30	70,78	15,06			

Deney grubu öğrencilerinin ön kaygı ortalaması $\bar{X} = 77,20$ ve son kaygı ortalaması $\bar{X} = 70,78$ ’dir. Ön kaygı ve son kaygı ölçekleri puanlarına bağımlı değişkenler için t-testi uygulanmış ve p değeri 0,019 bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05’ten küçük olduğundan deney grubu öğrencilerinin ön kaygı ve son kaygı ölçekleri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde konuların mizah ve kavram karikatürü etkinlikleri ile işlenmesinin, deney grubu öğrencilerini olumlu yönde etkileyerek bilgi ve iletişim teknolojisi kaygılarını azalttığı söylenebilir.

4.4.9. Kontrol Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Sonuçları

Geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubuna uygulama bitiminden 6 hafta sonra son test, kalıcılık testi adı altında bir kez daha uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Kontrol Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçekler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Son Test	30	55,83	12,39	29	4,572	0,000
Kalıcılık Testi	30	51,58	10,47			

Kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanlarının ortalamaları incelendiğinde, son test ortalamasının $\bar{X} = 55,83$ ve kalıcılık testi ortalamasının ise $\bar{X} = 51,58$ olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puanlarına bağımlı değişkenler için t-testi uygulanmış ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten küçük olduğu için kontrol grubu son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kontrol grubu öğrencilerinin son test tarihinden itibaren geçen 6 hafta süresince başarılarında %10'a yakın bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum, bilgi teknolojisinin temel kavramları ünite konularının düz anlatım ve soru-cevap gibi yöntemler kullanılarak anlatıldığı kontrol grubunda öğrenilen bilgiler ve edinilen kazanımlar anlamında unutmaya meydana geldiği şeklinde yorumlanabilir.

4.4.10. Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Sonuçları

Mizah ürünleri ve kavram karikatürleri ile ders işlenen deney grubuna uygulama bitiminden 6 hafta sonra son test kalıcılık testi adı altında bir kez daha uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.23'de verilmiştir.

Tablo 4.23. Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçekler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Son Test	30	69,41	17,32	29	6,911	0,000
Kalıcılık Testi	30	64,75	16,40			

Deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanlarının ortalamaları incelendiğinde, son test ortalamasının $\bar{X} = 69,41$ ve kalıcılık testi ortalamasının ise $\bar{X} = 64,75$ olduğu saptanmıştır. Son test ve kalıcılık testi puanlarına bağımlı değişkenler için t-testi uygulanmış ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten küçük olduğu için deney grubu son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında öğrencilerde, geçen süre içinde, belirli miktarda (yaklaşık %6) unutma meydana geldiği söylenebilir. Bu durum, deney ve kontrol gruplarına uygulama bitiminden 6 hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanlarına göre mizah ve kavram karikatürü etkinlikleri ile yapılan öğretimin düz anlatım yöntemi kullanılarak yapılan öğretimden daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.11. Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puanlarının Sonuçları

Uygulamanın yapıldığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 6 hafta geçtikten sonraki kalıcılık düzeylerini incelemek için iki grubun kalıcılık testi sonuçları karşılaştırılmıştır. Bulgular Tablo 4.24'de verilmiştir.

Tablo 4.24. Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	30	64,75	16,40	58	3,705	0,000
Kontrol	30	51,58	10,47			

Uygulanan kalıcılık testi puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ortalamasının $\bar{X} = 64,75$, kontrol grubu öğrencilerinin $\bar{X} = 51,58$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalıcılık testi puanlarına bağımsız değişkenler için t-testi uygulanmış ve p=0,000 olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05'ten küçük olduğundan deney ve kontrol grubu kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

4.5. Uygulama Süreci ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Araştırmada öğrencilere uygulanan test ve ölçeklerden elde edilen istatistiksel verilerin dışında, deney grubundaki öğrencilerin, mizah ve kavram karikatürü hakkındaki görüşleri alınmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinden rastgele seçilen 5 öğrenciyle, yapılan araştırma ile ilgili olarak informal görüşme gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrenci görüşleri ve informal görüşme, uygulamayı yapan araştırmacı yerine daha önceden nitel görüşme hakkında bilgilendirilen ve deney grubunun dersine girmeyen okuldaki diğer bilişim teknolojileri öğretmenlerinden Gökhan UTKU tarafından yapılmıştır. Araştırmacı öğrencileri etkilememek adına görüşmelere katılmamıştır. Aşağıda deney grubuna ait öğrencilerin, araştırma süresince kullanılan mizah ürünleri ve kavram karikatürü etkinlikleri hakkındaki görüşlerine ve görüşme metinlerine yer verilmiştir.

Öğrenci A:

Derlerde Karikatürlerin olması bi konuyu gözümüzde canlandırmanıza yardımcı oldu. İşlediğimiz konular normal derse göre daha çok aklımızda kalır oldu. Derste gülüp eğlenilmesi bizi pozitif yönde motive etti ve derse katılma istegimiz arttı.

Öğrenci B:

Karikatürle ders işlenek çok eğlenceli ama bazı arkadaşlar dersin huzurunu bozuyor. Bence insan ayarınca gülüp eğlenmeli. Sınırı aşmamalı.

Öğrenci C:

Derleri gülerek ve eğlenerek işlemek çok hoş keşke diğer derlerde de bu şekilde eğlenceli ders işlesek. Ozaman hiç zayıfım olmazdı.

Öğrenci D:

Derlere gülererek başlamak çok güzelmiş. Daha önceden bazı derlerde sıkılıyordum. Ama şimdi eğlenmeye başladım.

Öğrenci E:

Birbucuk ay boyunca işlediğimiz derler çok zevkliydi. Bunun bir sebebi de kitaptan der işlerken konular sıkıcıydı ama karikatürlerle çok eğlendik.

Öğrenci F:

Daha önce hiç bir deri karikatürle görsel ve sözel olarak işlemedim. Belki öğretmen tahtaya çıkıp bize direk anlatsaydı pek anlamazdım, ama karikatürlerle der işlemek hiç aklıma gelmezdi. Karikatürleri çok seviyorum. Keşke bütün derleri böyle işlersek konuları çok iyi anlayacağımızdan eminim.

Öğrenci G:

Karikatürlerin anlatım biçimi değişiktir. Görsel olduğu için hem daha iyi anladık hem de çok eğlendik. Karikatürlerden yazılıda yararlandım. Oadaki sahneler gözümün önüne geldi ve soruları kolaylıkla yaptım.

Öğrenci H:

Bilgisayar derlerini çok seviyorum. Ama karikatür derlere olan ilgimizi dahada arttırdı. Birde sınıf içinde grup gelişmesi yaptık. Derlere ilgi olmayan arkadaşlarımız bile derse katıldı. Herkes gibi ben de çok eğlendim.

GÖRÜŞME-1:

Öğretmen: Mizah ve karikatür ile işlenen dersler size neler kazandırdı?

Öğrenci 1: Dersler daha eğlenceli bir şekilde geçti. Ez azından daha kalıcı oldu konular.

Öğretmen: Hangi konuları öğrendiniz?

Öğrenci 1: Klavye, fare, monitör ve yazıcı gibi bilgisayar parçalarını öğrendik. Ders sonunda grup çalışmasıyla etkinlik yaparak bilgilerimizi paylaştık.

Öğretmen: Bilgisayara karşı bu uygulamadan önce neler hissediyordunuz? Düşünceleriniz değişti mi?

Öğrenci 1: Aslında ben bilgisayarı çok severim. Evde de çok vakit geçiriyorum. Ama gülerек ve tartışarak bilgisayar parçalarının görevini öğrendim. Şimdi daha çok şey biliyorum diye düşünüyorum.

Öğretmen: Bilgi ve iletişim teknolojisi dersi ile ilgili düşünceleriniz hangi yönde? (olumlu-olumsuz)

Öğrenci 1: Bilgisayar benim vazgeçilmezim tabi ki olumlu. Birde gülerек eğlenerek öğrenmek çok güzel.

Öğretmen: Bu uygulamadan sonra bilgi teknolojisinin temel kavramları hakkında düşünceleriniz değişti mi?

Öğrenci 1: Anladım ki bilgisayarı sadece oyun ve internet için kullanıyormuşum. Şimdi arkadaşlarımla ve öğretmenimin yardımıyla çok şey öğrendim.

Öğretmen: Karikatürle ders işlerken hoşunuza gitmeyen bir durum oldu mu?

Öğrenci 1: Hayır, olmadı. Gayet verimli oldu benim için. Bütün derslerde kullanılmalı bence.

GÖRÜŞME-2:

Öğretmen: Mizah ve karikatür ile işlenen dersler size neler kazandırdı?

Öğrenci 2: Ben bu çalışma sonunda çok eğlendim. En çokta ders sonunda gruplara ayrılıp karikatürdeki soruları çözmek çok zevkli. Arkadaşlarımla grup olunca mutlu oluyorum.

Öğretmen: Konuları karikatürlerle işlerken zorlandınız mı?

Öğrenci 2: Hayır. Çok eğlendim.

Öğretmen: Bu uygulama bilgi ve iletişim teknolojisine karşı düşüncelerini değiştirdi mi?

Öğrenci 2: Ben facebook ve interneti çok kullanıyorum ama bilgisayarda bilmediğim çok şey varmış. Klavyenin bazı tuşlarının ne işe yaradığını bile bilmiyordum ama öğretmenim sayesinde hepsini öğrendim.

Öğretmen: Sizce ders kitaplarının içinde karikatürler olsaydı daha mı iyi olurdu?

Öğrenci 2: Daha iyi olurdu. Aklımızda kalabilirdi.

Öğretmen: Bilgisayar parçaları ile ilgili en çok hangi bölümde zorlandınız?

Öğrenci 2: Kameraların parçalarını akılda tutmak zor geldi.

Öğretmen: Bu uygulama öncesine kendinizde ne gibi farklılıklar hissettiniz?

Öğrenci 2: Karikatürlerle ders işlemeden önce derslerden çok çabuk sıkılıyordum ama şimdi dersin bitmesine üzülüyorum.

Öğretmen: Karikatürle ders işlerken hoşunuza gitmeyen bir durum oldu mu?

Öğrenci 2: Yok. Bütün dersler bu şekilde işlenmeli bence.

Öğretmen: Verimli oldu mu?

Öğrenci 2: Evet

Öğretmen: Peki öğrendin mi temel bilgi teknolojisinin temel kavramlarını ve görevlerini?

Öğrenci 2: Evet. En azından bir şey alırken nasıl özelliklerde alacağımı biliyorum.

GÖRÜŞME-3:

Öğretmen: Siz karikatürlerle bir çalışma yaptınız. Bu çalışma sonunda sen neler kazandınız?

Öğrenci 3: Eğlenceli ama sınıftaki arkadaşlarım bazen çok gürültü yapıyor. Gülmenin de bir sınırı var bence. Herkes bu kurala uymalı.

Öğretmen: Neler öğrendiniz?

Öğrenci 3: Bilgisayar alırken hangi özelliklere sahip olması gerektiğini öğrendim.

Öğretmen: Uygulama esnasında zorlandığınız bir yer oldu mu?

Öğrenci 3: Tarayıcı ve kamera konularında zorlandım.

Öğretmen: Bu anlatımlardan sonra bilişim teknolojilerine karşı düşüncelerinde değişiklik oldu mu?

Öğrenci 3: Bilgisayarı sadece oyun oynarken kullanılacak bir araç olarak görüyordum. Uygulamadan sonra oyun oynamak yerine kullandığım bilgisayar parçalarını tanımak ve daha iyi kullanabilmek hoşuma gitti. Değişti yani düşüncelerim.

Öğretmen: Yaptığımız grup çalışmalarında arkadaşlarınızda değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğrenci 3: Grup arkadaşlarımla birlikte etkinliklerde birinci olmak için çok çalıştık. Birbirimizin fikirlerinden yararlandık. Herkes bilmediği şeyleri birbirinden öğrendi. Çok eğlendik. Hem öğrendik hem güldük.

Öğretmen: Uygulamadan sonra kendinizde nasıl bir değişim oldu?

Öğrenci 3: Ben çok memnum oldum. Madem dersler bu şekilde eğlenceli geçebiliyor neden bütün derslerimiz böyle işlenmiyor. Böyle olsa benim hiçbir dersim zayıf olmaz bence.

Öğretmen: Bu uygulama da eksik olan, yeterli görmediğiniz noktalar var mı?

Öğrenci 3: Yok.

GÖRÜŞME-4:

Öğretmen: Siz karikatürlerle bir ders yaptınız. Bir üniteyi eğlenerek karikatürlerle işlediniz. Bu çalışma size neler kazandırdı?

Öğrenci 4: Karikatürlerle ders yapmak daha eğlenceli oluyor yani akılda daha kalıcı oluyor. Sınavlarda falan da insanın aklına daha çok şey geliyor ve yapabiliyorum.

Öğretmen: Uygulamadan sonra bilgi ve iletişim teknolojisi dersine karşı düşüncelerin değişti mi?

Öğrenci 4: Bilgisayar kullanmayı seviyorum ama ders biraz sıkıcı geliyordu. Ama gülerken karikatürlerle dersin işlenmesi çok güzel. Dersi daha çok sevmeye başladım.

Öğretmen: Bu uygulamanın yeterli olmadığını düşündüğünüz noktaları var mı?

Öğrenci 4: Hayır. Gülmek güzel bir şey.

Öğretmen: Yaptığınız grup çalışmaları sizce arkadaşlarınız üzerinde nasıl etkili olmuş olabilir?

Öğrenci 4: Olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum. Tüm grup arkadaşlarımız çok isteklilerdi ve derse katıldık.

GÖRÜŞME-5:

Öğretmen: Karikatürlerle yapılan bu uygulama size neler kazandırdı?

Öğrenci 5: Görsel olduğu için daha iyi ders işledik, daha iyi anladık. Görsellerle konuyu daha iyi kavrayabildik.

Öğretmen: Zorluk yaşadığınız konular oldu mu?

Öğrenci 5: Pek olmadı. Ama bazı yabancı kelimeler var bilgisayarla ilgili onları unutuyorum.

Öğretmen: Uygulamadan sonra bilgi ve iletişim teknolojisi dersine karşı düşünceleriniz değişti mi?

Öğrenci 5: Her gün evde bilgisayar kullanıyorum ve bilgisayarı şimdi de seviyorum. Ama derste eğlenceli şeyler olunca daha da ilgi çekiyor.

Öğretmen: Grup çalışmaları sırasında arkadaşlarının derse karşı tutumlarında değişiklik oldu mu?

Öğrenci 5: Onlarda daha iyi anladılar. Grup olduğumuz için birbirimize anlamadığımız yerleri de anlattık, diğer gruplarla eğlenceli bir yarış içindeydik.

Öğretmen: Sizde ne gibi değişiklikler oldu?

Öğrenci 5: Konular görsel karikatürlerle anlatıldığı için daha iyi anladım. Benim başarıyı da arttırdı diye düşünüyorum.

Öğretmen: Bu uygulamanın yeterli olmadığını düşündüğünüz noktaları var mı?

Öğrenci 5: Öğretmenimiz daha önceden de dersleri çok güzel anlatıyordu. Şimdi de güzel anlattı ama bazı karikatürler çok komik ve bizi çok güldürdü. Sınıfta herkes grup halinde çalıştığı için iyi arkadaşlıklar kuruldu aramızda. Yani pek kötü bir yanı olmadı bence.

Yukarıda deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşme metinlerinden anlaşılacağı gibi, öğrenciler karikatürlerle ders işlerken eğlenmişlerdir. Öğrencilerin, bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde kullanılan mizah ve kavram karikatürü etkinliklerini ders içerisinde kullanmanın ve sınıf içerisinde grup çalışması içeren etkinlikler yapılmasının kendilerine motivasyon sağlayan bir durum olarak gördükleri söylenebilir.

Bütün bu olumlu görüşlere ek olarak; öğrenciler, bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde mizah kullanılmasının, sınıf içerisinde daha rahat ve stresten uzak bir ortamda ders işlemelerine yardımcı olarak konu üzerinde dikkatlerini çok daha uzun süre toplamalarını sağladığına değinmişlerdir. Bunun yanında kavram karikatürünün grup çalışmasına destek verdiğini ve öğrenen bireylerin tamamının derse katılmasını sağladığını belirtmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen gerek istatistiksel veriler gerekse görüşme metinleri, öğrencilerin mizaha ve bilgi ve iletişim teknolojisi dersine yönelik tutumun olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Burada bu tarz bir ders işleme tekniğinin öğrenciler tarafından yeni tanınması, ders içerisine mizahın dâhil edilmesi ve ders içerisinde sürekli olarak grup çalışması yaparak aktif öğrenmeyi ön plana çıkarmak tutumun kısa sürede olumlu yönde değişmesini sağlamıştır.

Öğrencilerin şikâyet ettiği konular; bilgisayar donanım terimlerinin İngilizce olması ve bazılarının Türkçe'ye çevrilememesi ile mizah ürünlerinin ders içerisinde gereğinden fazla kullanılarak dersin amacından uzaklaşılması olarak özetlenebilir. Ayrıca karikatürlerde gördükleri ifadeleri daha sonra hatırlamada kullandıklarını belirtmeleri de dikkate alınması gereken bir husustur. Bu durumda, “karikatürler uzun süreli belleğe verileri kaydetmede etkili olabilecek bir materyaldir” denilebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, IV. Bölüm 'de açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak çıkan sonuçlar, sonuçlarla ilgili tartışmalar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen bir takım öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma bilgi teknolojisinin dersi temel kavramları ünite konularının mizah ve kavram karikatürü etkinlikleri ile öğretiminin öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojisi dersine yönelik tutum, başarı, mizah ve öğrenilen bilginin kalıcılığına etkisi olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle ortaöğretim 9.sınıf seçmeli bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde bilgi teknolojisinin temel kavramları ünitesinin kazanımları deney grubunda mizah ve kavram karikatürü yardımıyla işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri tercih edilmiştir. Araştırmaya 60 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmış, uygulama 14 ders saati yani 7 hafta sürmüştür.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır:

1) Mizah ve kavram karikatürü etkinlikleri ile ders işlenen deney grubu ile düz anlatım yöntemi kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubunun bilgi ve iletişim teknolojisi başarıları arasında uygulama sonucunda anlamlı bir fark oluşmuştur. Mizah ve kavram karikatürü etkinlikleri ile yapılan öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuç; Durualp (2006), Durmaz (2007), Özüredi (2009), Altunkara (2013), ve Yılmaz (2013)'ın yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Yapılan bu araştırmalar genellikle Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerinde mizah, karikatür ve kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına etkisini araştırmış ve ders başarılarında deney grubu lehine anlamlı farklar elde

edilmiştir. Bu bağlamda söz konusu araştırma sonuçlarının eldeki araştırmayı desteklediği söylenebilir.

2) Araştırmada mizah ve kavram karikatürleriyle ders işlemenin öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarını nasıl etkilediği de araştırılmıştır. Bunun için uygulanan bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları incelenmiştir. Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersinde Edinilen Beceriler, Program Kullanma Yeterliliği, Dersin İşlenişi, BİT Dersi İle İlgili Genel Düşünceler ve BİT Ders Kitabı İle İlgili Düşünceler alt boyutlarına bakıldığında deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar mizah ve kavram karikatürlerinin, işlenen derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini kanıtlamaktadır. Elde edilen bu sonuçlar Özalp (2006), Kılıç-Özün (2010) ve Yolcu (2013)' nun yapmış oldukları araştırmalarda elde ettikleri bulgularla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışmalarda da öğretim esnasında karikatür ve kavram karikatürü kullanımının derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

3) Mizaha yönelik tutum ölçeği sonuçları incelendiğinde de deney grubu öğrencileri lehine mizaha yönelik tutumda istatistiksel olarak anlamlı derecede artış görülmektedir. Nitekim deney grubu öğrencileri mizaha yönelik tutum ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında $\bar{X} = 74,90$ olan mizaha yönelik ön test puanı, $\bar{X} = 79,20$ puana yükselirken, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları $\bar{X} = 75,72$ 'den $\bar{X} = 74,37$ ' ye düşmüştür. Topuz (1995) ve Aydın (2006) tarafından yapılan mizaha yönelik çalışmalarda elde edilen bulguların da mizahla eğitimin başarıyı artırması açısından eldeki araştırmayı desteklediği söylenebilir.

4) Bilişim teknolojilerine yönelik kaygı ölçeği sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencileri lehine bilişim teknolojilerine yönelik kaygının istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüş gösterdiği ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin derse yönelik kaygılarının azalması, mizah ve karikatürlerin öğrenme ortamında pozitif bir hava oluşturmaya ve kavram karikatürleri ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin

kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamasına bağlanabilir. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da kontrol grubu öğrencilerinin kaygı puanlarında az da olsa bir artış yaşanması ise özellikle İngilizce terimler içeren konuların ve düz anlatım yöntemiyle görselleştirilemeyen bilgi teknolojisi kavramlarının öğrenciler üzerinde var olan kaygılarını artırıcı etki gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Üner (2009) tarafından yapılan ve karikatürle öğretimin başarı ve tutuma etkisini araştıran çalışmada elde edilen bulgular ile elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5) Uygulama bitiminden 6 hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarında da kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve böylece mizah ve kavram karikatürleri etkinlikleri eşliğinde ders işlemenin kalıcılığa olan etkisi de belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara bakıldığında özellikle karikatür ve kavram karikatürünün bilgileri uzun süreli belleğe kaydetmede ve hatırlamada etkili olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında sınıf içerisinde mizah unsurlarının kullanılmasının pozitif bir hava oluşturduğu, dersi eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisine girerek öğrenmeyi gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılması da bu durumu desteklemektedir. Ayrıca Erdağ (2011) tarafından 5. sınıf matematik dersinde kavram karikatürü kullanımının akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı çalışmada elde edilen sonuçların elde edilen araştırmayı desteklediği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında mizah ve kavram karikatürlerinin kullanımına yönelik şu öneriler getirebilir:

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1) Alan yazın incelendiğinde kavram karikatürlerinin çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklenmesinin çeşitli değişkenler üzerine (akademik başarı, tutum, kalıcılık gibi) etkili olduğu sonucuna varılan çalışmalar bulunmaktadır (Duruoalp, 2006; Aydın,

2006; Avşar, 2007; Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Dereli, 2008; Özüredi, 2009; Şengül ve Üner, 2010; Say, 2011; Çalışır, 2011; Erdağ, 2011; Altunkara, 2013; Yolcu, 2013; Yılmaz, 2013). Buna paralel olarak kavram karikatürlerinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkisini artırmak amacıyla diğer yöntem, teknik ve ortamlarla desteklenerek kullanılabilirdiği önerilebilir.

2) Mizah ve kavram karikatürleri bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde farklı konularda da kullanılabilir. Kavram karikatürlerinin öğrencileri fikirlerini ispatlamaları için araştırmaya sevk etmede etkili olmaları nedeniyle özellikle uygulamalı etkinlikler içeren atölye ders konularında kullanılabilirdiği önerilebilir.

3) Alan yazın incelendiğinde derslerin zihin haritası ve kavram haritası vb. gibi tekniklerle desteklenmesinin çeşitli değişkenler üzerine (akademik başarı, tutum, kalıcılık gibi) etkili olup olmadığı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bilişim teknolojileri ile ilgili derslerde de zihin haritası, kavram haritası ve kavram karikatürü kullanılmasının bu değişkenler üzerindeki etkililiği ile ilgili karşılaştırılmalı çalışmalar da yapılabilir.

4) Mizah ve kavram karikatürleri bilişim teknolojileri alanında farklı derslerde de uygulanarak çeşitli değişkenler açısından (tutum, motivasyon gibi) etkililiğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

5) Gerçekleştirilen araştırma çalışma grubu ve araştırmanın yürütüldüğü zaman dilimi ile sınırlıdır. Mizah ve kavram karikatürlerinin etkililiği üzerine benzer bir çalışma daha büyük çalışma grubuyla ve daha uzun süreçlerde yürütülebilir.

6) Mizah unsurları ve kavram karikatürleri bilgisayar programları sayesinde hareketli hale getirilerek, hem görsel hem de işitsel yönde kalıcılık artırılabilir.

5.2.2. Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

1) Bilgi ve iletişim teknolojisi ders kitapları, öğrencileri görsel açıdan tatmin etmeli, onları eğlendirecek ve ilgilerini çekecek nitelikte resim, karikatür ya da diğer görsellerle desteklenmelidir.

2) Milli Eğitim Bakanlığı, konu ile ilgili olarak üniversitelerin eğitim programları ve öğretim bölümü akademisyenleri ve bilişim teknolojileri uzmanları ile ortak çalışmalar yapmalı ve elde edilen verilere göre öğretim programlarında gerekli değişimleri yapmalıdır.

3) Dünyanın birçok yerinde kullanılan karikatür ile eğitime, kendi eğitim sistemimizde de yer verilmeli, üniversitelerde bu eğitimle ilgili dersler düzenlenmelidir. Karikatürlerin eğitimdeki yeri, önemi, işlevi ve anlamı üzerinde durulmalıdır.

4) Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dayanan yeni yöntem, teknikler konusunda bilgilendirerek sınıf ortamında bu yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri amacıyla hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilebilir.

5.2.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1) Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisi konularını anlatmakta karşılaştıkları güçlükleri yenmeleri için özellikle aktif öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim seminerlerine katılmaları gereklidir.

2) Bir sınıfta farklı sosyo-ekonomik ortamlardan gelen ve farklı yöntemler ile öğrenen öğrencilerin olduğu unutulmamalı ve görselliğin öğrenmedeki ve hatırlamadaki etkisi asla göz ardı edilmemelidir.

3) Bilişim teknolojilerinin hayatımıza ani bir giriş yaptığı ve çok çeşitli bilişim teknolojisi kavramının kullanılmaya başlandığı göz önünde bulundurulursa, öğrencinin ilgisini derse çekmenin ve kavramları uzun süreli belleğe kalıcı olarak kodlamanın ne kadar önemli olduğu göz ardı edilmemeli ve bu ortamı sağlayacak öğrenme ortamlarının mizah, kavram karikatürü, zihin haritası ve kavram haritası gibi materyallerle oluşturulabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

4) Derslerde hazır görseller kullanılacağı gibi, öğrencilerin öğrendikleri konular hakkında kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayacak etkinliklere de yer verilmelidir. Resim çizmeleri, hikâye anlatmaları, şiir yazmaları bunun için iyi birer örnek oluşturabilir. Öğretmenler bu etkinliklerden yararlanabilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abdal-Haqq, I. (1998). *Constructivism in teacher education: considerations for those who would link practice to theory*. ERIC digest. Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. 1-7. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 426 986).
- Abel, M. H. (2002). "Humor, stress and coping strategies" *Humor: International Journal of Humor Research*, 15 (4) 365-381.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. (3.Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2010). *Aktif Öğrenme*. (12.Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 77- 94.
- Ağma, A. (2006). "*Karikatür nedir? Karikatür tarihi ve bilgiler*". Asıl Mizah, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Karikatür> adlı web sayfasından 30 Mart 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Akgün, A. ve Aydın, M. (2009). Erime ve çözünme konusundaki kavram yanlışlarının ve bilgi eksikliklerinin giderilmesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmalarının kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (27).
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 105-109.
- Alkan, G. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Alper, S. (1987). *İletişim aracı olarak Türkiye'de karikatür*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alsaç, Ü. (1999). *Türkiye'de Karikatür, Çizgi Roman ve Çizgi Film*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alsaç, Ü. (2005). *Karikatürde gülmece üstüne gözlemler. Karikatür ve mizah*. <http://www.nd-karikaturvakfi.org.tr/katalog2004.htm> adlı web sayfasından 13 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.

- Altunkara, S.(2013). *Ekoloji Konusunda Geliştirilen Kavram Karikatürlerinin Kavramsal Anlamaya Etkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir
- Anıl, D. (Ed). (2003). *Öğretmen Adayları İçin Tamamı Konu Anlatımlı KPSS Hazırlık Kılavuzu*. Ankara: Çağdaş Öğretmen Yayınları.
- Arabacıoğlu, T. (2013). Bilişim Teknolojisi Öğretmenlerinin Modüler Eğitim Programına İlişkin Görüşleri: Aydın İlinde Bir Durum Çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 148-157.
- Arık, M. B. (2002). Kemal Sunal, Levent Kırca ve Cem Yılmaz'ın Mizahına Teorik Bir Bakış. *İstanbul Üniversitesi İletişim Dergisi*, 14, 111-129.
- Aslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 41-61.
- Atıcı, B. (2009). Öğretmen eğitiminde yeni bir olanak: www ve sosyal oluşturmacılık. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2).
- Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. Haziran, Cilt 7, Sayı 2. <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=322> web adresinden 12 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, H. ve Durmuş, S. (2006). *Oluşturmacılık*. Yayımlandığı kitap M. Bahar (Ed.), Fen ve Teknoloji Öğretimi, 59-76, Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Aydın, İ. S. (2006). *Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi (İzmir İlköğretim 8. Sınıf Örnekleminde)*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bahar, M. ve Karakırık, E. (2003). *Radikal oluşturmacılaşma eleştirel bir bakış*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (5), 62-77.
- Bakhtin, M. (2001). *Karnavaldan Romana (çev. Cem Soydemir)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7 (1), 188-202.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Drama Dersine İlişkin Tutumları ve Görüşleri: Atatürk Üniversitesi Örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 454-467.

- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim Düzeyinde 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Canlılar Ve Hayat Ünitesi Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Fen Tutumuna Ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Olan Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi.
- Beebe, B. R. (2007). *No Laughing Matter: Student Perceptions Of Instructional Use Of Humor in the College Classroom*. (Ph. D Thesis, Capella University.)
- Bergson, H. (1996). *Laughter (Gülme çev. Yaşar Avunç)*. <https://archive.org/stream/laughternessay00berggoog#page/n92/mode/2up> web adresinden 12 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Berk, R. A. (2002). *Humor As An Instructional Defibrillator*. Stylus Publishing, Llc. Virginia. Usa.
- Birişçi, S. ve Metin, M. (2010). Developing an instructional material using a concept cartoon adapted to the 5E model: A sample of teaching erosion. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11 (1), 1-16.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993). *In Search for understanding the case for constructivist classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Bryce, T. and MacMillan, K. (2005). Encouraging conceptual change: the use of bridging analogies in the teaching of action–reaction forces and the ‘at rest’ condition in physics. *International Journal of Science Education*. 27 (6), 737–763.
- Bulduk, S. (2003). *Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Caine, R.N. and Caine, G. (1991). *Making Connections: Teaching and Human Brain*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED335141).
- Christensen, L. B. (2004). *Experimental Methodology*. United States of America: Pearson Education.
- Crowther, D.T. (1997). *The Constructivist Zone, Electronic Journal of Science Education*, 2(2) <http://wolfweb.unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2n2ed.html> web adresinden 12 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Çalışır, F. (2011). *Hayat Bilgisi Dersinde Karikatürlerle Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.

- Çathoğlu, H. ve Kutluca, T.(2010). Silindir Konusunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Geliştirilen Etkinlikler Hakkında İlköğretim 7. Sınıf Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, Volume: 5, Number: 2, Article Number: 1C0152.
- Çelik, E. (2006). *Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Mizahın Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 1-15.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. Kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetinkaya, Y. (2008). *Information And Communication Technology Education In Primary Schools: Students' Competencies, Attitudes and Needs*. A Thesis Submitted To The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Çiçek, T. ve Öztürk, M. (2011). "İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Kavram Karikatürü Uygulamalarının Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi, *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 1, Sayı: 1 (2011).
- Çiçek, T. (2011). "İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına, Tutumuna Ve Kalıcılığa Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa, Türkiye.
- Çiğdemtekin, B. (2007): *Fizik Eğitiminde Elektrostatik Konusu ile İlgili Kavram Yanılgularının Giderilmesine Yönelik Bir Karikatüristik Yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Dabell, J. (2006). *Using concept cartoons. Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 209, 34–37.
- Demir, Y. (2008). *Kavram yanılgularının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin kullanılması*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, 2001
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü Dictionary of Education*. Pegem A Yayıncılık.
- Dereli, M. (2008). *Tamsayılar Konusunun Karikatürle Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

- Dickmayer, S.G. (1993). *Humor As An Istruotional Practice: A Longitudinal Content Analysis Of Humor Use in The Classroom*. Ed 359-587.
- Durmaz, B. (2007). *Yapılandırıcı Fen Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Başarısı Ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi (Muğla İli Merkez İlçe Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla.
- Durualp, E. (2006). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Dündar, H. (2007). *Kavram Analizi Stratejisinin Öğrencilerin Kavram Öğrenme Başarısı Ve Hayat Bilgisi Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Efe, H. (2005). *Karikatür ve Eğitim*, İzmir: Etki Yayınları.
- Efe, H. (2008). Derslerde Karikatür ile Konuyu Bütünleştirme Aşamaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Devlet Kitaplar Müdürlüğü, Ankara, Türkiye, 97, 51-53.
- Erdağ, S. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Kavram Karikatürleri İle Destekli Matematik Öğretiminin, Ondalık Kesirler Konusundaki Akademik Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Eroğlu, N. (2010). *6. Sınıf "Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünitesindeki Kavramların Öğretiminde Öğrenci Ürünü Karikatürlerin Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi -TÜFED-TUSED*. 6 (2).
- Evsen-Düzgün, M. (2013). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Kavram Karikatürlerine Yönelik Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Afyon.
- Fedai, Ö. (2009). Garip ve İkinci Yeni Şiirinde Bir Kaynak Olarak Humour ve İroni. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 4 /1-I Winter 2009.

- Finley, S. J. (2000). *The Changing Role Of The Teacher*. Southwest Educational Development Laboratory. 211 East Seventh Street Austin, Texas 78701. <http://www.sedl.org>. (ERIC Document Reproduction Service No. ED450110).
- Garner, R. L. (2006). *Humor in Pedagogy: How Ha-Ha Can Lead To Aha!*. *College Teaching* 54(1): 177-180.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 60-69.
- Gönen, S. ve Andaç, K. (2009). Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin basınç konusundaki erişilerine ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 28-40.
- Güneri, C. (2008). *Sanat alanı olarak mizah: Sanat, mizah, karikatür ilişkisi ve Türkiye'den üç örnek*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Gürbüz, R. (2006). Olasılık Konusunun Öğretiminde Kavram Haritaları. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2),133-151.
- Gürol, M. (2005). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), <http://www.tojet.net/articles/v4i1/4119.pdf> web adresinden 8 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Holloway, J. H. (1999). *Caution: Constructivism Ahead*. *Educational Leadership*, 57(3), 85-86.
- Hyslop-Margison, E. and Strobel, J. (2008). 'Constructivism and education: misunderstandings and pedagogical implications', *The Teacher Educator*, 43 (1), 72- 86.
- İnel, D. Balım, A. ve Evrekli, E. (2009). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* Cilt 3, Sayı 1, Haziran 2009, sayfa 1-16.
- İşman, A.(1999). *Eğitim Teknolojisinin Kuramsal Boyutu: Yapısalcı Yaklaşımın (Constructivism) Eğitim Öğretim Ortamlarına Etkisi*. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi.
- Kabaca, T. (2002). *Bir Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı: Yapılandırmacılık (Constructivism)*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Doktora Ödevi.

- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 135-146.
- Kandil-İnceç, Ş. (2008). *Use of concept cartoons as an assessment tool in physics education*. US-China Education Review, 5 (11), 47-54.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi*. İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı. Ankara: Modül 7.
- Karağaçlı, M., ve Mahiroğlu, A. (2005). Yapılandırmacı Öğretim Açısından Teknoloji Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 47-63.
- Kaya, Z., Tüfekçi, S. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşımın erişiyeye etkisi*. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 79-90.
- Keogh, B., Naylor, S. and Wilson, C. (1998). *Concept cartoons: A new perspective on physics education*. Physics Education, 33 (4), 219-224.
- Keogh, B. and Naylor, S. (1999a). *Science goes underground*. Adults Learning, 10 (5), 6-8.
- Keogh, B. and Naylor, S. (2000). Teaching & learning in science using concept cartoons: why Dennis wants to stay in at playtime. *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*, 16 (3), 10-14.
- Kılıç-Özün, S. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Kavram Karikatürü Yaklaşımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı.
- Kılınç, A. (2008). *Öğretimde Mizahi Kavramaya Dayalı Bir Materyal Geliştirme Çalışması: Bilim Karikatürleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Kızılloluk, H. (2001). Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişiminin Yatay veya Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 151-159.
- Korucu, S. (2009). *Çokgenler Konusunda Karikatür ve Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Köseoğlu, F. ve Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 139-148.

- Kressly, Anne M. (2010). *How Teaching Methodology Affects Learners' Outcomes: A Constructivist Approach to a Middle School Ceramics Unit*. The Graduate School University of Wisconsin-Stout Menomonie, WI.
- M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *Orta Öğretim Kurumları Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersi Öğretim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Marlowe, A. B. and Page, L. M.(1998). *Creating And Sustaining The Constructivist Classroom*. California: Corwin.
- Martin, R. A. (2008). *The Psychology Of Humor: An Integrative Approach*. Elsevier boks.
- Mengi, F. ve Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı Sınıf Öğrenme Ortamı Algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*. Sayı 7, Ocak 2013, s. 160-174.
- Moralı, S. ve Uğurel, I. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 170, 32-47.
- Morreall, John (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak* (çev. Kubilay Aysevener, Şenay Soyer). İstanbul: İris Yayıncılık.
- Morris, M., Merritt, M., Fairclough, S., Birrell, N. and Howitt, C. (2007). *Trialling concept cartoons in early childhood teaching and learning of science*. *Teaching Science*, 53 (2), 42-45.
- Mürsel, C. G. (2009). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nesin, A. (2001). *Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı* (Haz. Turgut Çeviker). İstanbul: Adam Yayınları.
- Oluk, S. ve Özalp, I. (2007). The Teaching of Global Environmental Problems According to The Constructivist Approach: As a Focal Point of the Problem and the Availability of Concept Cartoons. *Educational Sciences: Theory & Practice*, c: 7 (2), s: 881-896.
- Oral, Tan (2002). *Gülmenin Kitabı (içinde)*. İstanbul: YGS Yayınları.
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 2, Sayı 3, 2010 Güz, sayfa 56-73.
- Özer, A. (2004). *Mizah ve Karikatür*. 10. Uluslararası Karikatür Festivali. Ankara.

- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* January 2004 ISSN: 1303-6521 volume 3 Issue 1 Article 14.
- Özüredi, Ö. (2009). *Kavram karikatürlerinin ilköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi, İnsan ve çevre ünitesinde yer alan "besin zinciri" konusunda öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Pala, İ. (1995). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Palaz, T. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Karikatür Kullanmanın Öğrenci Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Powell, K. C. and Kalina, C. J. (2009). *Cognitive and social constructivism: developing tools for an effective classroom*. *Education*, 130 (2), 241-250.
- Sanders, B. (2001). *Kahkahanın Zaferi (çev. Kemal Atakay)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Saracaloğlu, S., Özyılmaz Akamca, G. ve Yeşildere, S. (2006). "İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri", *Türk Eğitim Bilimleri*, 4(3), 241-258
- Savaş, S. (2014). İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının derse yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 73-88.
- Say, F. S. (2011). *Kavram Karikatürlerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin "Maddenin Yapısı Ve Özellikleri" Konusunu Öğrenmelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Sekmen, M. (2010). Oyuncu Meddah ya da "Kendi ve Diğerleri" Mekanizması. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 30:2010/2. ISSN: 1300-1523.
- Sexton, M., Gervasoni, A. and Brandenburg, R. (2009). *Using a concept cartoon to gain insight into children's calculation strategies*. *Australian Primary Mathematics Classroom*. 14 (4), 24-28.
- Sönmez, V. (1993). *"Yaratıcı Okul, Öğretmen Öğrenci"*, *Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları
- Stele, K.E. (1998). *The Positive And Negative Effects Of The Use Of Humor in the Classroom Setting*. Ed 426-929.

- Şaşan, H. H. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme*. Yaşadıkça Eğitim. 74-75, 49-52.
- Şengül, S. ve Üner, İ. (2010). What is the impact of the teaching “algebraic expressions and equations” topic with concept cartoons on the students’ logical thinking abilities?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2 (2), 5441-5445.
- Şimşek, N. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3 (5), 115-139.
- Şişman, B. (2009). Türk Gölge Oyunu’nun Konularının ve Suretlerinin Güncelleştirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *The Journal of International Social Research*. Volume 2/6 Winter 2009.
- Topçuoğlu, H. (2007). Eğitimde Mizahın Önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 38-43.
- Torok, S.E., McMorris R.F. and Lin W.C.(2004) *Is Humor And Appreciated Teaching Tool? College Teaching*. 52(1):14-20.
- Turgut, H. ve Fer, S. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinin geliştirilmesinde sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasının etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, (24), 205-229.
- Türkmen, F. (2000). Osmanlı Döneminde Türk Mizahı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*. S. IV., s. 1-10. İzmir.
- Uçar, A. ve Koca, C. (2011). Gülme Düzleminde Komedi Dükkânı İle Ortaoyunu Arasındaki Bağ ve Dilsel Komik (Söz Komiği) Açısından Bir Karşılaştırma. *Dil ve Edebiyat Dergisi / Journal of Linguistics and Literature*, 8:2, 39-63, 2011
- Uslu, A. (1999). *Karikatür sanatı ve karikatür ürünleri*. Denizli Sempozyum Metinleri. <http://www.huslu.8k.com/yazi1.htm> adlı web sayfasından 1 Mayıs 2014’ de erişilmiştir.
- Uslu, A. (2007). Karikatürün Eğitim Kaygısı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, Türkiye, 84 (2007) 35–38.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.
- Üner, İ. (2009). *İlköğretim Okullarında Karikatürle Öğrenmenin Öğrencilerin Başarı ve Tutum Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

- Yarar, S. (2010). *Flash programında kavram karikatürleriyle desteklenerek hazırlanmış öğrenme nesnelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram Ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 7 (3), 664-679.
- Yıldız, İ. (2008). *Kavram Karikatürlerinin Kavram Yanılgılarının Tespitinde ve Giderilmesinde Kullanılması: Düzgün Dairesel Hareket*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H. ve Huyugüzel-Çavaş, P. (2006). 4-E Öğrenme Döngüsü Yönteminin Öğrencilerin Elektrik Konusunu Anlamalarına Olan Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 1-18.
- Yılmaz, T. (2013). *Kavram Karikatürleriyle Desteklenmiş Bilimsel Hikâyelerin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Tutumları ve Motivasyonları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Yolcu, H. (2013). *Fen Öğretiminde Kavram Karikatürleri Tekniğinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Kullanılmasının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Başarı, Tutum Ve Mantıksal Düşünme Yeteneklerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yurdagün, G. (2007). Karikatürün Eğitimde Kullanılması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84.

EKLER

EK 1 Bilgi ve İletişim Teknolojisine Yönelik Tutum Ölçeği (Çetinkaya, 2008)

Sevgili Öğrenci,

Bu çalışmanın amacı, sizlerin Bilişim Teknolojileri dersine yönelik düşünceleriniz hakkında bilgi edinmektir. Elde edilen bilgiler tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kimliğiniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle, çalışmanın amacına ulaşabilmesi için **lütfen samimiyetle cevap veriniz ve hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmayınız.**

Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Berkay ÇELİK
Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Öğrencisi

Okulunuz	
Yaşınız	
Cinsiyetiniz	<input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/> Kız
Annenizin en son bitirdiği okul:	Babanızın en son bitirdiği okul:
<input type="checkbox"/> Okuryazar değil	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil
<input type="checkbox"/> Okuryazar ama bir okulu bitirmedi	<input type="checkbox"/> Okuryazar ama bir okulu bitirmedi
<input type="checkbox"/> İlkokul mezunu (5 yıllık)	<input type="checkbox"/> İlkokul mezunu (5 yıllık)
<input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu	<input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu
<input type="checkbox"/> Lise mezunu	<input type="checkbox"/> Lise mezunu
<input type="checkbox"/> Üniversite	<input type="checkbox"/> Üniversite
<input type="checkbox"/> Lisansüstü (Yüksek lisans veya doktora) mezunu	<input type="checkbox"/> Lisansüstü (Yüksek lisans veya doktora) mezunu
Evinizde bilgisayarınız var mı?	<input type="radio"/> Var <input type="radio"/> Yok
Varsa internet'e bağlı mı?	<input type="radio"/> Bağlı <input type="radio"/> Bağlı Değil
Evide size Bilişim Teknolojileri dersi ile ilgili yardımcı olan biri var mı?	<input type="radio"/> Var <input type="radio"/> Yok

Bu bölümde sizlerin Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinde geliştirdiğiniz becerilerinize ilişkin görüşleriniz sorulmaktadır. Lütfen her ifade için, size en uygun seçeneği işaretleyiniz.		Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
		Yapabiliyorum	Yapabiliyorum	Yapabiliyorum	Yapamıyorum
1.	Klavye üzerindeki tuşların görevlerini biliyor ve amacına uygun olarak kullanabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Bilgisayarda çalışırken meydana gelen donanım (klavye, monitör, fare, yazıcı vb.) ile ilgili oluşan problemleri çözebiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Bilgisayarda çalışırken meydana gelen yazılım (kullandığımız programlar, Windows XP vb.) ile ilgili oluşan problemleri çözebiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Bilgisayara yardım almadan bir program kurabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Bilgisayardaki bir programı yardım almadan kaldırabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	E-posta (elektronik posta) gönderebiliyor ve bana gönderilen e-postayı açabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	İnternette araştırma yaparak istediğim bilgilere ulaşabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	İnternette bulduğum bilgilerin doğru, uygun ve eksiksiz olup olmadığını araştırarak belirleyebiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	İstenilen içerikte ve biçimde basit bir web sayfası tasarlayabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Bir programlama dilinde (Visual Basic, Pascal, C vb.) değişkenlerin ne anlama geldiğini biliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Bir programlama dilinde basit bir program (örneğin iki sayının toplamını bulma) yazabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Hazırladığım bir dosyayı istenilen şekilde yazıcıdan çıkartabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Teknoloji araçlarını (dijital kameralar, tarayıcı, web araçları vb.) ihtiyaç duyduğumda kullanabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	HTML etiketlerini web sayfası tasarlamak amacıyla kullanabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Bilişim Teknolojilerini (bilgisayar, internet, programlar vb.) kullanırken uymam gereken etik kurallarını biliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Bilgisayarı kullanırken almam gereken güvenlik önlemlerini biliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	CD, disket ve flash bellek gibi kayıt birimlerine dosya kaydedebilir ve bu birimlerdeki kayıtlı dosyaları bilgisayara aktarabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aşağıdaki programları kullanma konusunda kendinizi ne kadar yeterli gördüğünüzü, size en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.		Çok	Yeterli	Biraz	Yetersiz	Çok
		Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yetersiz	Yetersiz
1.	Microsoft Word (Kelime işlemci Programı)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Microsoft PowerPoint (Sunu Hazırlama Programı)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Microsoft Excel (Elektronik Çizelge Programı)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Microsoft Access (Veri tabanı Hazırlama Programı)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Windows XP – Windows 7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bu bölümde, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin işlenişi hakkında ifadeler verilmiştir. Her ifade için, inandığınız ya da düşündüğünüz en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.		Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1.	Derste, gerçek hayatta uygulayabileceğimiz örnekler sunuluyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Derste grup çalışması yapıyoruz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Ders kitabını etkin bir şekilde kullanıyoruz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Öğretmenimiz yapacaklarımızı önce kendisi yaparak bize gösteriyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Öğrendiklerimizi derste uygulayabilmek için yeterince zamana sahibiz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Yaptığımız çalışmaları ürün dosyamıza koymak üzere kaydediyoruz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Ders esnasında çalışmama engel olacak düzeyde gürültü oluyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Bilgisayarımızda sorun olduğunda öğretmenimiz hemen müdahale ediyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Bilgisayarda yaptığımız çalışmaları/ödevleri öğretmenimiz kontrol ediyor değerlendiriyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bu kısımda Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi hakkındaki duygu ve düşüncelerinize ilişkin ifadeler verilmektedir. Her ifade için, size en uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Derste öğrendiklerimin günlük hayatımda bana faydalı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Derste yaptığımız çalışmalarda başarılı olduğumu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Dersi eğlenceli buluyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Bilişim Teknolojileri dersi, bilgisayara yönelik ilgimi artırıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Dersi seviyor ve katılmaktan keyif alıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Dersin gelecekte iş bulma olasılığımı arttıracığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Derste öğrendiklerim, diğer dersler için hazırladığım ödev, proje vb. için fayda sağlamaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Derste etkinlikleri yapamamaktan korkuyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Derste not verilmediği için çalışsam da olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Derste öğrendiklerimizin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bu kısımda ise Bilgisayar Laboratuvarımızın genel durumu hakkında bir takım ifadeler verilmiştir. Lütfen aşağıdaki her ifade için Evet ya da Hayır seçeneklerinden birini işaretleyiniz.

•	Kullandığım bilgisayar sorunsuz çalışmaktadır.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
•	Kullandığım bilgisayarda internet bağlantısı vardır.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
•	Kullandığım bilgisayarı tek başıma kullanıyorum.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
•	Kullandığım bilgisayarın işlemci hızı çalışmalarımı yapmak için yeterlidir.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
•	Kullandığım bilgisayarda dersimiz için gerekli olan programlar yüklüdür.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
•	Kullandığım bilgisayarda CD ve disket sürücülere çalışmaktadır.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
•	Bilgisayar laboratuvarımız yeterince büyüktür.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır

Bu kısımda Bilgi ve İletişim Teknolojisi ders kitabımıza ilişkin ifadeler verilmiştir. Her ifade için, size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Ders kitabının dili açık ve anlaşılırdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Ders kitabında yer alan açıklamalar konuları anlamama yardımcı olmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Ders kitabındaki etkinlikler gerçek hayatta karşılaşılabileceğimiz niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Ders kitabındaki etkinlikler derse olan ilgimi arttırmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Ders kitabındaki etkinlikleri yapmakta zorlanıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Ders kitabındaki resimler/grafikler/şekiller işlediğimiz konularla ilişkilidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Ders kitabındaki resimler/grafikler/şekiller konuya olan ilgimi arttırmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Yukarıda belirtilen konular ile ilgili başka belirtmek istedikleriniz varsa yazınız.

.....

.....

.....

EK 2 Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği (Aydın, 2006)

Cinsiyet:	<input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/> Kiz	Yaş:
Sınıfı:		
Anne ve babanın öğrenim durumu		
	Anne	Baba
a.İlköğretim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.Ortaöğretim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.Yükseköğretim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anne Mesleği:	Baba Mesleği:	

Bu ölçek sizin mizaha yönelik tutumunuzu saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Berkay ÇELİK
Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Öğrencisi

Not: Burada “mizah” sözcüğüyle anlatılmak istenen; fıkra, espri, karikatür, güldürücü hikâye ve anılar, güldürücü çizgi romanlar, güldürücü tiyatro oyunlarıdır.

Aşağıdaki maddelere yanıt verirken bu notu göz önünde bulundurunuz.

MADDELER	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
1. Mizah dikkati konu üzerine çekmemi sağlar.					
2. Mizah dersi kaynatır.					
3. Derste mizah kullanılırsa daha kolay öğrenirim.					
4. Konuyla ilgili yapılan mizahi etkinlikler öğrenmemi kolaylaştırır.					
5. Derste kullanılan mizah türleri işlenen konuyla iç içe olmalıdır.					
6. Mizah derste kullanıldığında rahatlarım.					
7. Mizah kullanıldığında Bilgisayar dersindeki başarıım artar.					
8. Bilgisayar derslerinde mizah, diğer derslere göre daha gereklidir.					
9. Mizah derste işlenecek konuya ısınmamı sağlar.					
10. Derste mizah kullanılırsa daha iyi dinlerim.					
11. Günlük hayatta mizah içeren metinleri daha zevkli okurum.					
12. Derste konu mizahla işlenince bilgiler uzun süre aklımda kalır.					
13. Derslerde mizah kullanılırsa zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
14. Öğretmenimin güldürme yeteneği konuyu anlamamı etkiler.					
15. Mizah kullanılmayan derslerde sıkılırım.					
16. Mizah sınıftaki disiplini bozar.					
17. Derste mizah kullanan öğretmenlerimi daha çok severim.					
18. Mizah derste zaman kaybına yol açar.					
19. Mizah derste ciddiyetsizliğe yol açar.					
20. Derste mizah kullanılırsa daha istekli çalışırım.					
21. Mizah kullanan öğretmenlerimin sınavlarına korkmadan girerim.					
22. Mizahla işlenen derslerde sorulara daha rahat yanıt veririm.					

EK 3 Bilişim Teknolojileri Kaygı Ölçeği (Üner, 2009)

AÇIKLAMA: Bu anket “Bilgi ve İletişim Teknolojisi” kaygısını ölçmek için hazırlanmıştır. Ankette her biri bir cümlelik 42 madde vardır. Sizden beklenen, her maddede verilen cümlenin, sizi ne derece tanımladığını belirtmenizdir. Aşağıdaki seçenekler bütün maddeler için ortaktır. Her maddenin sizi ne kadar doğru tanımladığını bu seçeneklere göre belirtiniz.		Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinde bir arkadaşım tahtaya kalktığında onun yerinde olmadığına sevinirim.				
2	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi sınavında paniğe kapılıyorum.				
3	Cevabı tam olarak bilmediğim bir soru için tahtaya kalktığımda içimi korku kaplar.				
4	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi ödevi yapmaktan hoşlanırım.				
5	Bilgisayar derslerindeki konular bana sıkıcı gelir.				
6	Bilgisayar kullanmam gereken ödev verildiğinde paniğe kapılıyorum.				
7	Zor bir bilgisayar konusunu çalışmak için kitabı elime aldığımda karnıma ağrılar girer.				
8	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi sınavına bir saat kala hiçbir şey düşünemez olurum.				
9	Alışveriş merkezlerinin bilişim teknolojileri reyonlarında dolaşmayı sevmem.				
10	Bilişim ve internet adlı eğitsel kulüpte görev almak isterim.				
11	Karnemi aldığımda Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi notuna bakmaya korkarım.				
12	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinde çözebildiğim soruların bile açıklamasını yapmaya çekinirim.				
13	Bir konunun sözlü anlatılması yerine uygulamalı anlatılması hoşuma gider.				
14	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi sınavından bir gün önce kendimi çok kötü hissederim.				
15	Bilgisayarla ilgili bir konuşma olduğunda bildiğim bir konu olsa bile yanlış bir şeyler söyleyeceğimi düşünerek, sesimi çıkartmadığım olur.				
16	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi kitabını elime almak beni huzursuz eder.				
17	Birisi beni izlerken bilgisayar kullanamam.				
18	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi sınavlarında öyle heyecanlı olurum ki bütün bildiklerimi unuturum.				
19	Sene başında ilk Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersine umutla girerim.				
20	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi sınavına çalışırken, alacağım notu düşünmekten doğru dürüst hazırlanamadığım olmuştur.				
21	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi kitabının sayfalarını karıştırırken başaramayacağım duygusuna kapılıyorum.				

22	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinde anlayamadığım yerleri sormaya cesaret edemem.				
23	Karnemde Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin adını görmekten bile rahatsızlık duyarım.				
24	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi sınavına bir hafta kala bende huzursuzluk başlar.				
25	Cep telefonu ve diğer teknolojik aletlerle ilgili konuşmak bile bana rahatsızlık verir.				
26	Dersten sonra anlamadığım bir yeri Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi öğretmenime rahatça sorabilirim.				
27	Başarısız olduğumu düşündüğüm Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi sınavının sonucunu beklerken, çok heyecanlı ve karamsar olurum.				
28	Bir ilkokul öğrencisinin Bilişim Teknolojileri dersi ödevine yardım etmem istense, çözemeyeceğim soruların çıkmasından korkup, yardım etmeyi reddedebilirim.				
29	Meslek Lisesinden mezun oluncaya kadar öğrenmem gereken bilgisayar konularını düşündüğümde, bir gün okulu bitirebileceğimden kuşku duyarım.				
30	Bilgisayar ile uğraşmak keyfimi kaçırır.				
31	Arkadaşım Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi ile ilgili bir problemin çözümünü anlatırken, onu anlamadığımı fark ettiğimde bütün sınırlarım gerilir.				
32	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinde kafam karışır.				
33	Diğer derslerin en sevdiğim kısımları bilgisayar kullanabileceğim ödevler verilmesidir.				
34	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinde öğretmeni dinlemekte güçlük çekiyorum.				
35	Bir sonraki dersin Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi olduğunu bilmek canımı sıkar.				
36	Günlük yaşam da basit de olsa, bilgisayar ve teknolojik cihazları kullanma zorunluluğu canımı sıkar.				
37	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi kitabı içimi karartır.				
38	Herhangi bir bilgisayar kitabını açıp program anlatımıyla dolu bir sayfaya bakmak, beni mutlu eder.				
39	Bilgisayar ile ilgili bir problemle karşılaştığımda, çözüm için gereken yöntemi hemen hatırlayamazsam paniğe kapılırım.				
40	Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi sınavından 5 dakika önce kalbim hızla çarpmaya başlar.				
41	Başarılı olduğumu düşündüğüm zaman, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi sınavının sonucunu beklerken rahat ve huzurlu olabilirim.				
42	Üzerinde bir süre çalıştığım bir bilgisayar dersi sorusunu öğretmen bilgisayar üzerinde uygulamalı yapmamı isterse, heyecandan yaptıklarımı unuturum.				

EK 4 Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersi Başarı Testi

<p>S.1) Aşağıdakilerden hangisi sadece giriş donanımdır? A) Ses kartı B) Klavye C) Yazıcı D) Ekran</p>	<p>S.21) Aşağıdakilerden hangisi kaydedilen ancak silinemeyen CD'ler için kullanılan kısaltmadır? A) CD-RW B) CD-ROM C) CD-R D) CD-K</p>
<p>S.2) Bilgisayar üzerinde aritmetik, mantıksal ve karşılaştırma işlemi yapan birim aşağıdakilerden hangisidir? A) RAM B) Yazılım C) İşlemci D) ROM</p>	<p>S.22) Aşağıdakilerden hangisi giriş birimidir? A) Tarayıcı B) Yazıcı C) Sabit disk D) Monitör</p>
<p>S.3) Aşağıdakilerden hangisi çıkış birimidir? A) Scanner B) Hoparlör C) Kamera D) Mikrofon</p>	<p>S.23) Aşağıdakilerden hangisi bilgisayar kasasında bulunur? A) Monitör B) Sabit Disk C) Hoparlör D) Klavye</p>
<p>S.4) Genellikle diğer bilgisayarlara hizmet etmek amacıyla kullanılan en güçlü bilgisayar aşağıdakilerden hangisidir? A) Ana Bilgisayar B) Mini Bilgisayar C) Kişisel Bilgisayar D) Ağ Bilgisayarı</p>	<p>S.24) Ekranda oluşturulan her bir noktaya ne denir? A) Bit B) Bayt C) Piksel D) Byte</p>
<p>S.5) Bilgisayar kullanımı sırasında oluşabilecek sağlık sorunları arasında aşağıdakilerden hangisi yer almaz? A) Göz Problemi B) Boyun Ağrıları C) Bel Ağrıları D) İtme Sorunu</p>	<p>S.25) Aşağıdakilerden hangisi monitörler için kullanılmaz? A) İnç B) Grafik C) LCD D) Mb</p>
<p>S.6) Bilgisayar başında bir saatlik çalışma sonrası ne kadar zamanlık dinlenme yeterli olur? A) 5-15 dk B) 15-25 dk C) 25-35 dk D) 35-45 dk</p>	<p>S.26) Aşağıdakilerden hangisi yan bellek birimi değildir? A) Disket B) Sabit disk C) CD D) Flash bellek</p>
<p>S.7) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi iyi bir çalışma ortamı için gerekli olmayan özelliktir? A) Klavye Yerleşimi B) Yeterli Işık C) Kullanılan Ekran D) Havalandırma</p>	<p>S.27) Aşağıdakilerden hangisi bilgisayar ağlarında kullanılmayan bir donanım birimidir? A) Modem B) Switch C) Ethernet Kartı D) Ses Kartı</p>
<p>S.8) Aşağıdakilerden hangisi merkezi işlem biriminin bölümlerinden biridir? A) ALU B) Com1 C) LCD D) Lpt</p>	<p>S.28) Aşağıdakilerden hangisi bir topoloji değildir? A) Yerel Ağ B) Halka C) Yıldız D) Bus</p>
<p>S.9) Aşağıdakilerden hangisi bilgisayarda kullanılan bir fare türü değildir? A) Optik fare B) Seri Fare C) Paralel Fare D) PS/2 Fare</p>	<p>S.29) Aşağıdakilerden hangisi elektronik bir posta adresidir? A) deneme@gmail.com B) www.mynet.com C) www.gm ail.com D) www.google.com</p>
<p>S.10) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bir yazıcı değildir? A) Nokta Vuruşlu B) Scanner C) Lazer D) Inkjet</p>	<p>S.30) Aşağıdakilerden hangisi bir virüs çeşidi değildir? A) Avast B) Trojan C) Boot sektör D) Makro</p>

<p>S.11) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bir klavye türü değildir? A) S Klavye B) F Klavye C) Multimedya Klavye D) Q Klavye</p>	<p>S.31) Bilgisayarın elle tutulabilen, gözle görülebilen fiziki birimlerine ne denir? A) Yazılım B) Masaüstü C) Donanım D) Kasa</p>
<p>S.12) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bir bellek kartı değildir? A) SD B) CF C) MT D) MMC</p>	<p>S.32) Bilgilerin manyetik olarak saklandığı donanıma ne denir? A) Ekran B) Klavye C) Monitör D) Harddisk</p>
<p>S.13) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde hem CD hem de DVD yazıcı verilmiştir? A) DVD-RW B) CD-RW C) DVD-ROM D) DVD</p>	<p>S.33) Klavye ve farenin bilgisayarda takıldığı portun adı aşağıdakilerden hangisidir? A) COM1 B) COM2 C) LPT1 D) PS/2</p>
<p>S.14) Aşağıdaki seçeneklerim hangisi bir hafıza çeşidi değildir? A) RAM B) REM C) SDRAM D) ROM</p>	<p>S.34) Bilgisayarın temel çıkış birimi aşağıdakilerden hangisidir? A) Ses kartı B) Klavye C) Yazıcı D) Ekran</p>
<p>S.15) Aşağıdaki seçeneklerin hangisi direkt olarak bilgisayarın hızını etkilemez? A) CPU B) Ram bellek C) Sabit Disk D) Ses Kartı</p>	<p>S.35) Anakart üzerinde üretici firma tarafından yazılarak monte edilmiş birim aşağıdakilerden hangisidir? A) RAM B) ROM C) İşlemci D) Ses Kartı</p>
<p>S.16) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde 2 Mb'lık bellek biriminin Kb olarak karşılığı doğru verilmiştir? A) 1024 KB B) 4096 KB C) 2048 KB D) 512 KB</p>	<p>S.36) Tarayıcılar ve yazıcılar genelde aşağıdaki portlardan hangisine bağlanır? A) COM2 B) LPT C) USB D) COM1</p>
<p>S.17) Aşağıdaki seçeneklerin hangisi bir yazılım grubu değildir? A) Uygulama Programları B) Anakart C) Programlama Dilleri D) İşletim sistemi</p>	<p>S.37) Aşağıdakilerden hangisi günümüzde en hızlı çıktı alabilen yazıcılardır? A) Inkjet B) Mürekkepli C) Nokta Vuruşlu D) Lazer</p>
<p>S.18) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bir programlama dili değildir? A) Access B) Pascal C) Cobol D) Delphi</p>	<p>S.38) Bilgisayarı oluşturan birimler aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir? A) Kasa-monitör B) Fare-Klavye C) Yazılım-Donanım D) Ram-Rom</p>
<p>S.19) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi sistem geliştirme kavramı içinde yer almaz? A) Yöntem belirleme B) Cevaplama C) Araştırma-Analiz D) Test etme</p>	<p>S.39) Bilgileri geçici olarak saklayan bellek aşağıdakilerden hangisidir? A) Sabit disk B) Flash Bellek C) Ram D) Rom</p>
<p>S.20) Aşağıdakilerden hangisi bir uygulama programı değildir? A) Basic B) Word C) Excel D) Powerpoint</p>	<p>S.40) Bilgisayar donanımının uyumlu bir şekilde çalışmasını sağlayan ve programcılar tarafından yazılan kod parçalarına ne denir? A) Donanım B) Yazılım C) Virüs D) Hafıza</p>

EK 5 Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-1 (Düz Anlatıma Dayalı)

BÖLÜM I

Dersin Adı	Bilgi ve İletişim Teknolojisi
Sınıf	9/E
Ünitenin Adı / No	Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları/ 1
Konu	Başlangıç
Önerilen Süre	80'

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Hedef: Bilgisayarla ilgili temel kavramları açıklamaları Davranışlar: 1. Donanım ve yazılım kavramlarını açıklar. 2. Bilgi ve iletişim teknolojisinin faydalarının farkına varır. 3. Bilgisayar çeşitlerini sıralar. 4. Bilgisayarlar arasındaki farklılıkları ayırır eder. 5. Uçbirim (Giriş/Çıkış, I/O) Aygıtlarını tanıır. Hedef: Bir Kişisel Bilgisayarın Temel Donanım Birimlerini açıklaması Davranışlar : Sabit disk (hard disk) i açıklar Hafıza tiplerini açıklar Taşınabilir depolama araçlarını açıklar
Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü	Donanım, Yazılım, Uçbirim Aygıtları, Merkezî işlem birimi (CPU), Sabit disk (hard disk), Giriş çıkış birimleri, Hafıza tipleri, Taşınabilir depolama araçları, Çevresel cihazlar
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Anlatma, soru – cevap
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça ❖ Öğretmen, Öğrenci	Ders kitabı, Bilgi ve iletişim teknolojisi, Power Point Sunusu
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Gözden Geçirme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) ❖ Özet	1. İletişim teknolojisinin gelişmesinin sağladığı yararları bahsedilecek 2. İletişim teknolojisi ürünlerinin resimlerle açıklaması yapılacak 3. Bilgisayar çeşitleri ve aralarındaki farklılıklar açıklanacak. 4. Uç birim aygıtları resimlerle açıklanacak 5. Donanım parçalarının resimlerle açıklaması yapılacak

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme ❖ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	1. Teknolojiyi takip edip etmediklerinin sorgulanması 3G teknolojisi hakkında bilgilerinin değerlendirilmesi 2. Bireysel değerlendirme için: Bilgisayarlar hangi alanlarda kullanılıyor ve ne gibi yararlar sağlıyor. 3. Cevaplara göre öğrenme güçlüğü olanların eksiklikleri giderilecek, ileri öğrencilere ek bilgiler verilecek.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--

EK 6 Deney Grubu Günlük Ders Planı-1 (Mizaha Dayalı)

Okulun Adı: İncirliova Ahmet Çallıoğlu Çok Programlı Lisesi

Dersin Adı: Seçmeli Bilgi ve İletişim Teknolojisi

Ünite Adı: Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, kavram karikatürü, mizah

Konu Başlığı: Başlangıç

I. HAZIRLIK

1.1. Ön Hazırlık

Hedef ve Davranışların Belirlenmesi

HEDEFLER

1. Donanım ve yazılım kavramlarını açıklayabilme
2. Bilgi ve iletişim teknolojisinin faydalarının farkını varma
3. Bilgisayar çeşitlerini sıralayabilme
4. Bilgisayar çeşitleri arasındaki farkları ayırt edebilme
5. Giriş ve çıkış aygıtlarını tanımlayabilme
6. İşlemcinin görevini açıklayabilme,
7. Sabit diskin görevini açıklayabilme,
8. Hafıza çeşitlerini açıklayabilme,

DAVRANIŞLAR

1. Donanım ve yazılım kavramlarını açıklar.
2. Bilgi ve iletişim teknolojisinin faydalarının farkına varır.
3. Bilgisayar çeşitlerini sıralar.
4. Bilgisayarlar arasındaki farklılıkları ayırt eder.
5. Uçbirim (Giriş/Çıkış, I/O) Aygıtlarını tanıır.
6. Merkezî işlem birimi (CPU) 'ni açıklar.
7. Sabit disk (hard disk) i açıklar.
8. Hafıza tiplerini açıklar

Konuyla İlgili Araç ve Geçlerin Hazırlanması

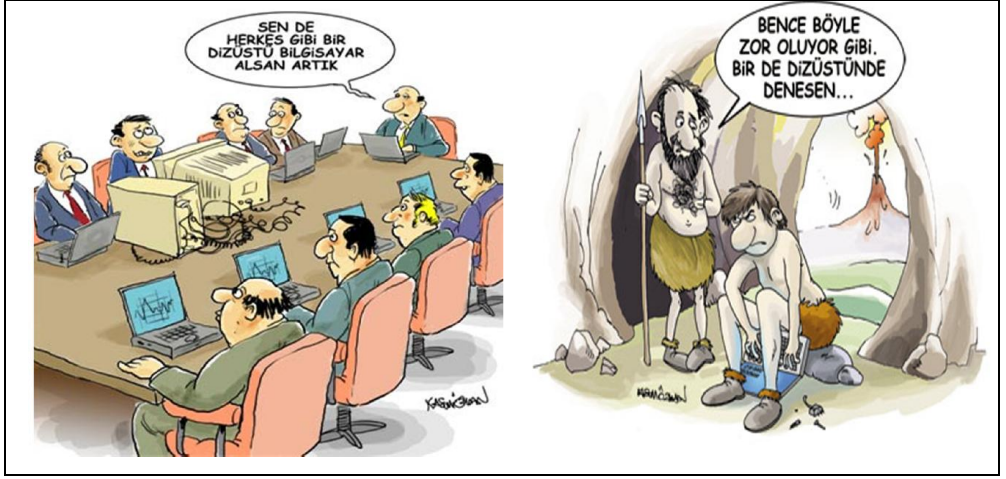
Ders kitabı, karikatürler.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Mizah Etkinliklerinin Belirlenmesi ve Hazırlanması

- Öğrencilere bilgisayarların günlük yaşamda hangi alanlarda kullanıldığı sorulur.
- Öğrencilere bilgisayarların farklı tip ve özellikte olmasının sebepleri sorulur.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Bilgi ve Mizah Etkinliklerinin Uygulanması

- Öğrencilerden aşağıda verilen karikatürlerden ne anladıklarını ve bu karikatürlerin kendilerini mutlu edip etmediğini nedenleriyle birlikte yazılı/sözlü ifade etmeleri istenir.



II. ANLAMA

2.1. Dinleme

- Dinleme kurallarının hatırlatılması,
- Konunun öğretmen tarafından kurallara uygun biçimde anlatılması,

2.2. Okuma

- Öğrencilerin projeksiyonla yansıtılan yazılım ve donanım kavramlarıyla ilgili okumayı yapması,
- Bilgisayar çeşitleri ve aralarındaki farkların öğrenciler tarafından birkaç kez okunması,
- Temel bilgisayar terimlerinin laboratuvar ortamında öğrencilere tanıtılması.

2.3. Metnin İşlenişi

- Donanım ve yazılım kavramları örneklerle anlatılır.
- Bilgisayar çeşitleri ve bunların nerelerde kullanıldıkları anlatılır.
- İşlemci, sabit disk ve hafıza tipleri öğrencilere tanıtılır.
- Ders kitabındaki sorular yanıtlanır.

III. KENDİNİ İFADE ETME

3.1. Konuşma: Konuyla ilgili düşüncelerin sözlü olarak paylaşılması

- Öğrencilerden aşağıdaki bilgisayar ile ilgili karikatürlerden ne anladıklarını anlatmaları istenir.



3.2. Yazma: Konuyla ilgili yazı çalışmaları

- Öğrencilerden bilgisayar çeşitleri ile ilgili verilen kavram karikatüründen ne anladıklarını yazarak anlatması istenir.

3.3. Görsel Sunu

- Öğrencilerden konu ile ilgili çeşitli görseller hazırlamaları ve sunmaları istenir.

IV. DEĞERLENDİRME

- Öğrencilerin ders kitabında bulunan soruların çözmeleri istenir ve çözümlenen sorular sınıf içerisinde tartışılır.
- Konuyla ilgili önceden hazırlanmış kavram karikatürü çalışma sayfalarının işlenmesi

Ders Öğretmeni
Berkay ÇELİK

04/11/2013
Hamza Ünal CENGİZ
Okul Müdürü

EK 7 Deney Grubu Çalışma Yaprağı-1 (Kavram Karikatürü)



Sizce kimin düşüncesi doğrudur? Cevabı kutucuklardan sadece birine X işareti koyarak belirtiniz.

Melisa

Can

Ali

Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 8 Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-2 (Düz Anlatıma Dayalı)

BÖLÜM I

Dersin Adı	Bilgi ve İletişim Teknolojisi
Sınıf	9-E
Ünitenin Adı / No	Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları/ 1
Konu	Bilgi Teknolojisi ve Toplum
Önerilen Süre	80'

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Hedef: Kişisel bilgisayarların insan sağlığına etkilerini açıklamalarını; Davranışlar: 1. Bilgi toplumu olabilmeye bilgisayarın öneminin farkına varır. 2. Okulda ve evde kendisi için iyi bir çalışma ortamı oluşturur. 3. Bilgisayarı sağlığını ve güvenliğini tehlikeye düşürmeden kullanır.
Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü	Bilgi toplumu, bilgi otoyolu, elektronik ticaret, sağlık, güvenlik
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Anlatma, soru – cevap
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça ❖ Öğretmen, Öğrenci	Ders kitabı, Bilgi ve iletişim teknolojisi, Power Point Sunusu
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Gözden Geçirme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) ❖ Özet	1. Öğrencilere bilgi toplumu mu yoksa sanayi toplumu mu daha ileri olduğu sorulacak 2. Bilgi otoyolu ve elektronik ticaret konuları açıklanacak 3. Bilgisayarı yanlış kullanım pozisyonları resimlerle gösterilerek hatanın nereden kaynaklandığı öğrencilere sorulacak 4. Yanlış pozisyonların doğuracağı sonuçlar tartışılacak 5. Doğru duruş ve oturuş pozisyonları hakkında öğrencilerin fikir yürütmeleri istenecek 6. Bilgisayar kullanılırken yapılacak olan egzersizler uygulanacak 7. Bilgisayarın daha uzun ömürlü olması için alınacak tedbirler tartışılacak

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme ❖ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	1. Grupla değerlendirme Öğrencilere bilgi toplumu mu yoksa sanayi toplumu mu daha ileri olduğu sorulacak 2. Bireysel değerlendirme için: Bilgisayarı yanlış kullanım pozisyonları resimlerle gösterilerek hatanın nereden kaynaklandığı öğrencilere sorulacak 3. Cevaplara göre öğrenme güçlüğü olanların eksiklikleri giderilecek, ileri öğrencilere ek bilgiler verilecek.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM IV

Uygulamaya İlişkin Açıklamalar	
--------------------------------	--

Bilgi ve İletişim Teknolojisi Öğretmeni
Berkay ÇELİK

Uygundur 11/11/2014
Hamza Ünal CENGİZ

EK 9 Deney Grubu Günlük Ders Planı-2 (Mizaha Dayalı)

Okulun Adı: İncirliova Ahmet Çallıoğlu Çok Programlı Lisesi

Dersin Adı: Bilgi ve İletişim Teknolojisi

Ünite Adı: Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, kavram karikatürü, mizah

Konu Başlığı: Bilgi Teknolojisi ve Toplum

I. HAZIRLIK

1.1. Ön Hazırlık

Hedef ve Davranışların Belirlenmesi

HEDEFLER

Bilgisayarın öneminin farkına varabilme,

Evde ve okulda kendisi için iyi bir çalışma ortamı hazırlayabilme,

Bilgisayarı sağlığını ve güvenliğini tehlikeye düşürmeden kullanabilme

DAVRANIŞLAR

Bilgi toplumu olabilmeye bilgisayarın öneminin farkına varır.

Okulda ve evde kendisi için iyi bir çalışma ortamı oluşturur.

Bilgisayarı sağlığını ve güvenliğini tehlikeye düşürmeden kullanır.

Konuyla İlgili Araç ve Geçlerin Hazırlanması

Ders kitabı, karikatürler.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Mizah Etkinliklerinin Belirlenmesi ve Hazırlanması

- Öğrencilere bilgisayarla günde kaç saat vakit geçirdikleri ve bu vakti hangi işlerle doldurdukları sorulur.
- Öğrencilerden bilgisayar kullanırken dikkat etmeleri gereken hususları anlatmaları istenir.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Bilgi ve Mizah Etkinliklerinin Uygulanması

- Öğrencilerden aşağıda verilen karikatürlerden ne anladıklarını ve bu karikatürlerin kendilerini mutlu edip etmediğini nedenleriyle birlikte yazılı/sözlü ifade etmeleri istenir.



II. ANLAMA

2.1. Dinleme

- Dinleme kurallarının hatırlatılması,
- Konunun öğretmen tarafından kurallara uygun biçimde anlatılması,

2.2. Okuma

- Öğrencilerin projeksiyonla yansıtılan bilgi teknolojisi ve toplum ile ilgili okumayı yapması,
- İyi ve sağlıklı bir çalışma ortamının hazırlanmasıyla ilgili açıklamaların öğrenciler tarafından birkaç kez okunması
- Anlamı bilinmeyen ve anlaşılmayan terimlerin belirlenmesi.

2.3. Metnin İşlenişi

- Bir kişisel bilgisayar da bulunan temel donanım birimleri anlatılır.
- Giriş ve çıkış birimleri bilgisayar üzerinde gösterilerek görevleri açıklanır.
- Ders kitabındaki sorular yanıtlanır.

III. KENDİNİ İFADE ETME

3.1. Konuşma: Konuyla ilgili düşüncelerin sözlü olarak paylaşılması

- Öğrencilerden aşağıdaki temel donanım birimleri ile ilgili karikatürlerden ne anladıklarını anlatmaları istenir.



3.2. Yazma: Konuyla ilgili yazı çalışmaları

- Öğrencilerden temel donanım birimlerinden bildiklerini yazarak anlatması istenir.

3.3. Görsel Sunu

- Öğrencilerden konu ile ilgili çeşitli görseller hazırlamaları ve sunmaları istenir.

IV. DEĞERLENDİRME

- Öğrencilerin ders kitabında bulunan soruların çözmeleri istenir ve çözümlenen sorular sınıf içerisinde tartışılır.
- Konuyla ilgili önceden hazırlanmış mizah çalışma sayfalarının işlenmesi

Ders Öğretmeni
Berkay ÇELİK

11/11/2013
Hamza Ünal CENGİZ
Okul Müdürü

EK 10 Deney Grubu Çalışma Yaprağı-2 (Kavram Karikatürü)



Sizce kimin ya da kimlerin düşünceleri doğrudur? Cevabı kutucuklara X işareti koyarak belirtiniz.

Arda Zeki Berrin Huriye

Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 11 Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-3 (Düz Anlatıma Dayalı)

BÖLÜM I

Dersin Adı	Bilgi ve İletişim Teknolojisi
Sınıf	9-E
Ünitenin Adı / No	Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları/ 1
Konu	Donanım
Önerilen Süre	80'

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Hedef: Donanım parçalarının görev ve özelliklerini açıklamaları Davranışlar: 1. Merkezi işlem biriminin görevini açıklar. 2. Giriş (Input) araçlarını sıralar. 3. Giriş (Input) araçlarının görevlerini açıklar. 4. Çıkış araçlarını sıralar. 5. Çıkış araçlarının görevlerini açıklar.
Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü	CPU, fare, klavye, tarayıcı, dokunmatik altlık, oyun çubuğu, ekran, yazıcı, çizici, hoparlör
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Anlatma, soru – cevap
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça ❖ Öğretmen ❖ Öğrenci	Ders kitabı, Bilgi ve iletişim teknolojisi, Power Point Sunusu
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Gözden Geçirme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) ❖ Özet	1. Öğrencilere CPU nin ayaklarının altından yapıldığı söylenecek. Bunun sebebinin ne olduğu sorulacak 2. Cache bellek anlatılırken yumurta pişirmek istersek öncelikle yumurtayı nerede arayacağımız ve aradığımız yerde olmazsa nereye bakacağımız anlatılarak işlemcinin de bunun gibi cache belleğe baktığı açıklanacak 3. Her bir donanım parçasının çeşitli resimleri sunu ile gösterilerek özellikleri ve görevleri açıklanacak 4. Donanım parçalarının montajları gösterilecek

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme ❖ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	1. Bireysel değerlendirme için: Tarayıcı ile yazıcı arasındaki benzerlik ve farklılıklar sorulacak Gördükleri ekran çeşitleri sorulacak 2. Cevaplara göre öğrenme güçlüğü olanların eksiklikleri giderilecek, ileri öğrencilere ek bilgiler verilecek.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM IV

Plânın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--

Bilgi ve İletişim Teknolojisi Öğretmeni

Berkay ÇELİK

Uygundur
18/11/2013
Hamza Ünal CENGİZ

EK 12 Deney Grubu Günlük Ders Planı-3 (Mizaha Dayalı)

Okulun Adı: İncirlioğa Ahmet Çallıoğlu Çok Programlı Lisesi

Dersin Adı: Bilgi ve İletişim Teknolojisi

Ünite Adı: Bilgi ve İletişim Teknolojisi Temel Kavramları

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, kavram karikatürü, mizah

Konu Başlığı: Donanım

I. HAZIRLIK

1.1. Ön Hazırlık

Hedef ve Davranışların Belirlenmesi

HEDEFLER

Merkezî işlem biriminin görevini anlayabilme,

Giriş birimlerini sıralayabilme

Giriş birimlerinin görevlerini kavrayabilme

Çıkış birimlerini sıralayabilme

Çıkış birimlerinin görevlerini kavrayabilme

DAVRANIŞLAR

1. Merkezî işlem biriminin görevini açıklar.
2. Giriş (Input) araçlarını sıralar.
3. Giriş (Input) araçlarının görevlerini açıklar.
4. Çıkış araçlarını sıralar.
5. Çıkış araçlarının görevlerini açıklar.

Konuyla İlgili Araç ve Geçlerin Hazırlanması

Ders kitabı, karikatürler.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Mizah Etkinliklerinin Belirlenmesi ve Hazırlanması

- Öğrencilere bir bilgisayar alırken hangi özelliklere ve çevre birimlerine sahip olmasını istedikleri sorulur.
- Öğrencilerden çocukluk yıllarından bu yana evlerinde kullandıkları elektronik aletlerin geçmişten günümüze değişimiyle ilgili hatırladıkları olayları anlatmaları istenir.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Bilgi ve Mizah Etkinliklerinin Uygulanması

- Öğrencilerden aşağıda verilen karikatürlerden ne anladıklarını ve bu karikatürlerin kendilerini mutlu edip etmediğini nedenleriyle birlikte yazılı/sözlü ifade etmeleri istenir.



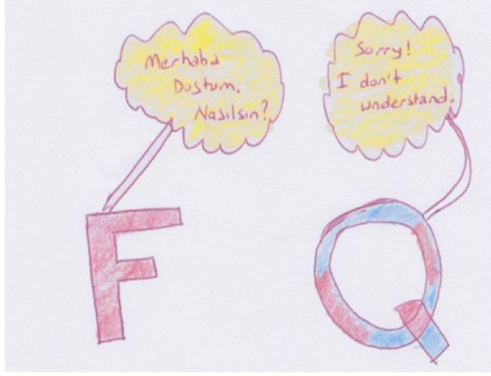
II. ANLAMA

2.1. Dinleme

- Dinleme kurallarının hatırlatılması,
- Konunun öğretmen tarafından kurallara uygun biçimde anlatılması,

2.2. Okuma

- Öğrencilerin projeksiyonla yansıtılan giriş ve çıkış birimleri görüntüleriyle ilgili okumayı yapması,
- İşlemci, giriş ve çıkış birimlerinin görevleri ve çeşitleri ile ilgili metinlerin öğrenciler tarafından birkaç kez okunması,



2.3. Metnin İşlenişi

- İşlemci ve görevi anlatılır.
- Giriş birimleri laboratuvar ortamında öğrencilere gösterilir ve görevleri açıklanır.
- Çıkış birimleri laboratuvar ortamında öğrencilere gösterilir ve görevleri açıklanır.
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları araştırılarak bulunur.
- Ders kitabındaki sorular yanıtlanır.

III. KENDİNİ İFADE ETME

3.1. Konuşma: Konuyla ilgili düşüncelerin sözlü olarak paylaşılması

- Öğrencilerden aşağıdaki giriş ve çıkış birimleri ile ilgili karikatürlerden ne anladıklarını anlatmaları istenir.

3.2. Yazma: Konuyla ilgili yazı çalışmaları

- Öğrencilerden giriş birimleriyle ilgili kavram karikatüründen ne anladıklarını yazarak anlatması istenir.

3.3. Görsel Sunu

- Öğrencilerden konu ile ilgili çeşitli görseller hazırlamaları ve sunmaları istenir.

IV. DEĞERLENDİRME

- Öğrencilerin ders kitabında bulunan soruları çözmeleri istenir ve çözümlenen sorular sınıf içerisinde tartışılır.
- Konuyla ilgili önceden hazırlanmış mizah çalışma sayfalarının(Klavye – Fare- Monitör – Yazıcı ve Tarayıcı) işlenmesi.

Ders Öğretmeni
Berkay ÇELİK

18/11/2013
Hamza Ünal CENGİZ
Okul Müdürü

EK 13 Deney Grubu Çalışma Yaprağı-3 (Kavram Karikatürü)



Sizce kimin düşüncesi doğrudur? Cevabı kutucuklardan sadece birine X işareti koyarak belirtiniz.

Onur

Rasim

Polat

Can

Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

EK 14 Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-4 (Düz Anlatıma Dayalı)

BÖLÜM I

Dersin Adı	Bilgi ve İletişim Teknolojisi
Sınıf	9-E
Ünitenin Adı / No	Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları/ 1
Konu	Depolama
Önerilen Süre	80'

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Hedef: Depolama parçalarının görev ve özelliklerini açıklamaları Davranışlar: 1. Hafıza depolama araçlarını sıralar. 2. Hafıza depolama araçlarının görevlerini açıklar. 3. Hafıza depolama araçlarının hız, maliyet ve kapasite bakımından karşılaştırır. 4. Hafıza çeşitlerini sıralar. 5. Hafıza çeşitlerini açıklar. Hedef: Hafıza ölçüm birimlerinde dönüştürme işlemlerini yapmaları Davranışlar: 1. Birimleri büyükten küçüğe sıralar 2. Birimleri birbirine çevirir
Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü	HDD, zip disk, bellek kartları, CD-ROM, DVD-ROM, disket
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Anlatma, soru – cevap
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça ❖ Öğretmen, Öğrenci	Ders kitabı, Bilgi ve iletişim teknolojisi, Power Point Sunusu
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Gözden Geçirme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) ❖ Özet	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilere bilgisayarlarının kapasitelerini arttırmaları ne yapabilecekleri sorulacak2. Her bir HDD çeşidinin resimleri sunu ile gösterilerek özellikleri ve montajı anlatılacak3. Her bir depolama aracının çeşitli resimleri sunu ile gösterilerek özellikleri ve görevleri açıklanacak4. Hafıza ölçüm birimlerinde dönüştürme işlemleri yapılacak

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme ❖ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	<ol style="list-style-type: none">1. Grupla değerlendirme için: Öğrencilere bilgisayarlarının kapasitelerini arttırmaları ne yapabilecekleri sorulacak Kullandıkları depolama araçları sorulacak Dönüştürme soruları sorulacak2. Cevaplara göre öğrenme güçlüğü olanların eksiklikleri giderilecek, ileri öğrencilere ek bilgiler verilecek.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM IV

Plânın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

EK 15 Deney Grubu Günlük Ders Planı-4 (Mizaha Dayalı)

Okulun Adı: İncirliova Ahmet Çallıoğlu Çok Programlı Lisesi

Dersin Adı: Bilgi ve İletişim Teknolojisi

Ünite Adı: Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, kavram karikatürü, mizah

Konu Başlığı: Depolama

I. HAZIRLIK

1.1. Ön Hazırlık

Hedef ve Davranışların Belirlenmesi

HEDEFLER

Hafıza depolama araçlarını sayabilme,

Depolama birimlerinin görevlerini açıklayabilme,

Depolama birimlerini farklı özelliklerine göre karşılaştırabilme

Hafıza çeşitlerini sıralayabilme ve açıklayabilme

Hafıza birimlerini sıralayabilme ve birimleri birbirine dönüştürebilme

DAVRANIŞLAR

Hafıza depolama araçlarını sıralar.

Hafıza depolama araçlarının görevlerini açıklar.

Hafıza depolama araçlarının hız, maliyet ve kapasite bakımından karşılaştırır.

Hafıza çeşitlerini sıralar.

Hafıza çeşitlerini açıklar.

Hafıza birimlerini büyükten küçüğe sıralar

Hafıza birimlerini birbirine çevirir

Konuyla İlgili Araç ve Geçlerin Hazırlanması

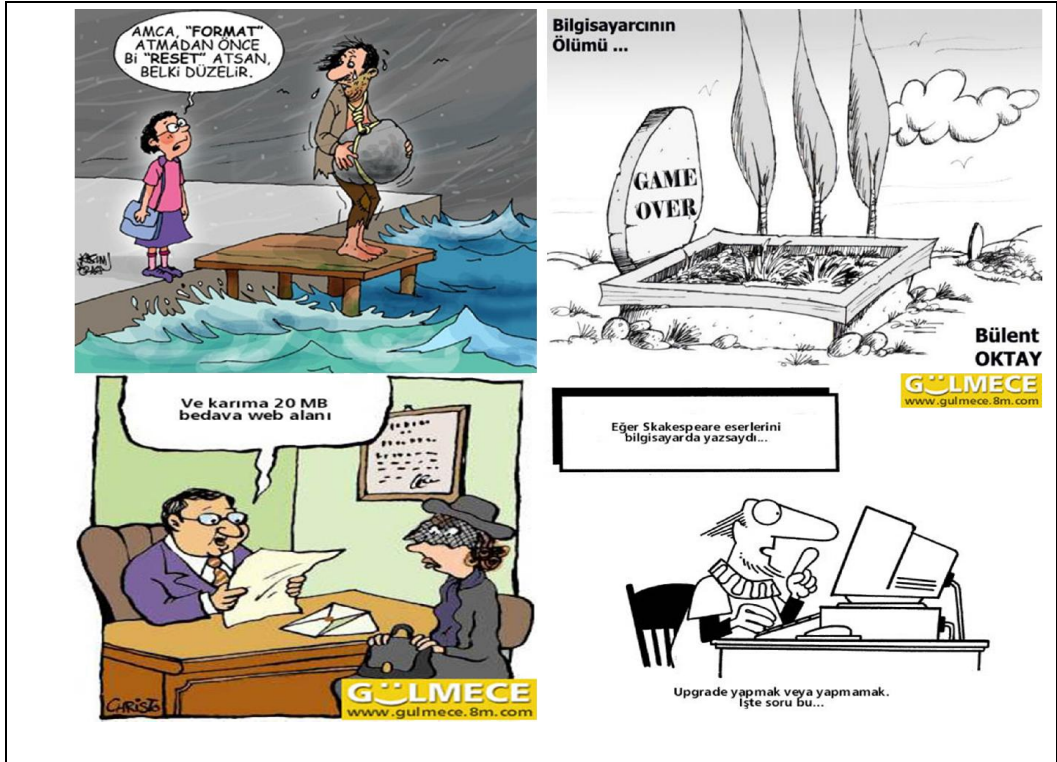
Ders kitabı, karikatürler.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Mizah Etkinliklerinin Belirlenmesi ve Hazırlanması

- Öğrencilere bilgisayarda yapmış olduğu işlemleri ve dijital verilerini(resim, müzik gibi) nerelerde sakladıklarıyla ilgili soru sorulur.
- Öğrencilere bilgisayarlarında sakladıkları verilerin kaybolmaması için hangi yolları tercih ettikleri sorulur.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Bilgi ve Mizah Etkinliklerinin Uygulanması

- Öğrencilerden aşağıda verilen karikatürlerden ne anladıklarını ve bu karikatürlerin kendilerini mutlu edip etmediğini nedenleriyle birlikte yazılı/sözlü ifade etmeleri istenir.



II.ANLAMA

2.1. Dinleme

- Dinleme kurallarının hatırlatılması,
- Konunun öğretmen tarafından kurallara uygun biçimde anlatılması,

2.2. Okuma

- Öğrencilerin perdeye yansıtılan hafıza depolama araçlarını anlatan görüntülerle ilgili okumayı yapması,
- Hafıza depolama araçlarının laboratuvar ortamında öğrencilere gösterilmesi ve bu araçların görevlerinin öğrenciler tarafından birkaç kez okunması,
- Anlamı bilinmeyen ve anlaşılmayan terimlerin belirlenmesi.

2.3. Metnin İşlenişi

- Hafıza depolama araçlarının bilgisayar kullanımındaki görevi anlatılır.
- Hafıza depolama araçlarının çeşitleri ile bunların nerelerde kullanıldığı anlatılır.
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları araştırılarak bulunur.
- Ders kitabındaki sorular yanıtlanır.

III. KENDİNİ İFADE ETME

3.1. Konuşma: Konuyla ilgili düşüncelerin sözlü olarak paylaşılması

- Öğrencilerden depolama araçları ile ilgili hazırlanan kavram karikatüründen ne anladıklarını anlatmaları istenir.

3.2. Yazma: Konuyla ilgili yazı çalışmaları

- Öğrencilerden aşağıdaki depolama araçları ile ilgili kavram karikatüründen ne anladıklarını yazarak anlatması istenir.

3.3. Görsel Sunu

- Öğrencilerden konu ile ilgili çeşitli görseller hazırlamaları ve sunmaları istenir.

IV. DEĞERLENDİRME

- Öğrencilerin ders kitabında bulunan soruları çözmeleri istenir ve çözümlenen sorular sınıf içerisinde tartışılır.
- Konuyla ilgili önceden hazırlanmış mizah çalışma sayfalarının işlenmesi.

Ders Öğretmeni
Berkay ÇELİK

25/11/2013
Hamza Ünal CENGİZ
Okul Müdürü

EK 16 Deney Grubu Çalışma Yaprağı-4 (Kavram Karikatürü)



Siz olsanız hangisini seçerdiniz? Cevabı kutucuklardan sadece birine X işareti koyarak belirtiniz.

Ahmet

Fidan

Mustafa

Semih

Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 17 Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-5 (Düz Anlatıma Dayalı)

BÖLÜM I

Dersin Adı	Bilgi ve İletişim Teknolojisi
Sınıf	9-E
Ünitenin Adı / No	Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları/ 1
Konu	Yazılım
Önerilen Süre	80'

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Hedef: Yazılım çeşitlerini açıklamaları Davranış: Yazılımların arasındaki farklılıkları ayırt eder. Hedef: Sistem geliştirme kavramını açıklamaları Davranış: İyi bir program hazırlamak için gereken aşamaları açıklar.
Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü	İşletim sistemi, uygulama yazılımları, programlama dilleri, sistem geliştirme yöntemleri, araştırma ve analiz etme, programlama test etme
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Anlatma, soru – cevap
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça ❖ Öğretmen, Öğrenci	Ders kitabı, Bilgi ve iletişim teknolojisi, Power Point Sunusu
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Gözden Geçirme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) ❖ Özet	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilere yazılım olmasaydı bilgisayarın bizim için bir anlamının olup olmadığı sorulacak2. Yazılım çeşitleri tartışılacak3. Bilsa programı örnek alınarak bir program yazmak için öncelikle ele alınacak unsurlar açıklanacak4. Bilsa programı örnek alınarak program yazılırken nasıl bir program olacağı konusunda yapılacak araştırmalar açıklanacak5. Bilsa programı örnek alınarak bilgisayar kodu haline getirilip test edilmesi süreci açıklanacak

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme ❖ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	<ol style="list-style-type: none">1. Bireysel değerlendirme için: Günlük hayatta kullandıkları yazılımların hangi kategorilere girdiği sorulacak Kullandıkları ders yazılımlarını tasarlayacak olsalardı nelere dikkat edecekleri sorulacak2. Cevaplara göre öğrenme güçlüğü olanların eksiklikleri giderilecek, ileri öğrencilere ek bilgiler verilecek.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM IV

Plânın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--

Bilgi ve İletişim Teknolojisi Öğretmeni
Berkay ÇELİK

Uygundur
02/12/2013
Hamza Ünal CENGİZ

EK 18 Deney Grubu Günlük Ders Planı-5 (Mizaha Dayalı)

Okulun Adı: İncirliova Ahmet Çallıoğlu Çok Programlı Lisesi

Dersin Adı: Bilgi ve İletişim Teknolojisi

Ünite Adı: Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, kavram karikatürü, mizah

Konu Başlığı: Yazılım

I. HAZIRLIK

1.1. Ön Hazırlık

Hedef ve Davranışların Belirlenmesi

HEDEFLER

Yazılımın tanımını kendi cümleleriyle yapabilme

Yazılım çeşitlerini sayabilme

Yazılımların arasındaki farklılıkları ayırt edebilme

Program hazırlama aşamaları kavrayabilme

DAVRANIŞLAR

Yazılımın tanımını yapar.

Yazılım çeşitlerini sayar.

Yazılımların arasındaki farklılıkları ayırt eder.

İyi bir program hazırlamak için gereken aşamaları açıklar.

Konuyla İlgili Araç ve Geçlerin Hazırlanması

Ders kitabı, karikatürler.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Mizah Etkinliklerinin Belirlenmesi ve Hazırlanması

- Öğrencilerden çevrelerindeki işyerlerinde veya evlerinde kullandıkları yazılımlarla ilgili izlenimlerini anlatmaları istenir.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Bilgi ve Mizah Etkinliklerinin Uygulanması

- Öğrencilerden aşağıda verilen karikatürlerden ne anladıklarını ve bu karikatürlerin kendilerini mutlu edip etmediğini nedenleriyle birlikte yazılı/sözlü ifade etmeleri istenir.



II. ANLAMA

2.1. Dinleme

- Dinleme kurallarının hatırlatılması,
- Konunun öğretmen tarafından kurallara uygun biçimde anlatılması,

2.2. Okuma

- Öğrencilerin projeksiyon cihazıyla yansıtılan yazılım ve çeşitleri ile ilgili açıklama içeren görüntüleri okuması,
- Yazılım hazırlamak için gerekli aşamaları anlatan açıklama öğrenciler tarafından birkaç kez okunması,
- Anlamı bilinmeyen ve anlaşılmayan terimlerin belirlenmesi.

2.3. Metnin İşlenişi

- Yazılımın tanımı yapılır ve önemi anlatılır.
- Yazılım çeşitleri ile bunların nerelerde kullanıldığı laboratuvar ortamında bilgisayar ve projeksiyon cihazı yardımıyla anlatılır.
- İyi bir yazılım geliştirmek için gerekli adımlar anlatılır.
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları araştırılarak bulunur.
- Ders kitabındaki sorular yanıtlanır.

III. KENDİNİ İFADE ETME

3.1. Konuşma: Konuyla ilgili düşüncelerin sözlü olarak paylaşılması

- Öğrencilerden aşağıdaki yazılım ile ilgili karikatürlerden ne anladıklarını anlatmaları istenir.



3.2. Yazma: Konuyla ilgili yazı çalışmaları

- Öğrencilerden yazılım ile ilgili kavram karikatüründen ne anladıklarını yazarak anlatması istenir.

3.3. Görsel Sunu

- Öğrencilerden konu ile ilgili çeşitli görseller hazırlamaları ve sunmaları istenir.

IV. DEĞERLENDİRME

- Öğrencilerin ders kitabında bulunan soruların çözmeleri istenir ve çözümlenen sorular sınıf içerisinde tartışılır.
- Konuyla ilgili önceden hazırlanmış mizah çalışma sayfalarının işlenmesi

Berkay ÇELİK
Ders Öğretmeni

02/12/2013
Hamza Ünal CENGİZ
Okul Müdürü

EK 19 Deney Grubu Çalışma Yaprağı-5 (Kavram Karikatürü)



Siz olsanız hangisini seçerdiniz? Cevabı kutucuklardan sadece birine X işareti koyarak belirtiniz.

Yavuz

Selim

Şeref

Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 20 Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-6 (Düz Anlatıma Dayalı)

BÖLÜM I

Dersin Adı	Bilgi ve İletişim Teknolojisi
Sınıf	9-E
Ünitenin Adı / No	Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları/ 1
Konu	Bilgisayar Ağları
Önerilen Süre	80'

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Hedef: Bilgisayar ağları ve internet ile ilgili temel kavramları açıklamaları Davranışlar: 1. Bilgisayar ağları türlerinin arasındaki farklılıkları açıklar. 2. Bilgisayarda ağ bağlantıları kurabilmek için gerekli araçları tanıır. 3. İnternet kavramı ve önemini açıklar. 4. İnternette kullanılan temel terimleri açıklar. ATATÜRK ve CUMHURİYET konulu araştırma yapar.
Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü	LAN, bus, star, ring, WAN, port, modem, Network, İnternet World Wide Web (www), Elektronik Posta, Elektronik posta, FTP
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Anlatma, soru – cevap
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça ❖ Öğretmen, Öğrenci	Ders kitabı, Bilgi ve iletişim teknolojisi, Bilgisayar, Projeksiyon Power Point Sunusu
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Gözden Geçirme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) ❖ Özet	<ol style="list-style-type: none">1. İnternet cafelerde ağ bağlantısının nasıl olduğu her bilgisayar için ayrı bir bağlantı olup olmadığı sorulacak2. Bu tür bağlantıların LAN bağlantıları olduğu açıklanacak3. Topolojiler, port ve modem resimlerle birlikte açıklanacak4. Öğrencilere interneti hangi amaçlarla kullandıkları ve başka hangi amaçlar için kullanılabilceği sorulacak5. Öğrencilere en çok kullandıkları arama motorunun hangisi olduğu ve bu arama motorunun aranan kelimeyi nasıl bütün sitelerde arayıp bulabildiği sorulacak6. Sayfaların başına yazdıkları www kısaltmasının anlamı sorulacak7. Sunuda yer alan kavramların açıklaması yapılacak8. Öğrenciler paintte Cumhuriyet konulu resim yapacaklar

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme ❖ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	<ol style="list-style-type: none">1. Bireysel değerlendirme için: İnternet cafelerde ağ bağlantısının nasıl olduğu her bilgisayar için ayrı bir bağlantı olup olmadığı sorulacak Öğrencilere en çok kullandıkları arama motorunun hangisi olduğu ve bu arama motorunun aranan kelimeyi nasıl bütün sitelerde arayıp bulabildiği sorulacak2. Grupla değerlendirme için: Öğrencilere interneti hangi amaçlarla kullandıkları ve başka hangi amaçlar için kullanılabilceği sorulacak Sayfaların başına yazdıkları www kısaltmasının anlamı sorulacak3. Cevaplara göre öğrenme güçlüğü olanların eksiklikleri giderilecek, ileri öğrencilere ek bilgiler verilecek.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM IV

Plânın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--

EK 21 Deney Grubu Günlük Ders Planı-6 (Mizaha Dayalı)

Okulun Adı: İncirliova Ahmet Çallıoğlu Çok Programlı Lisesi

Dersin Adı: Bilgi ve İletişim Teknolojisi

Ünite Adı: Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, kavram karikatürü, mizah

Konu Başlığı: Bilgisayar Ağları

I. HAZIRLIK

1.1. Ön Hazırlık

Hedef ve Davranışların Belirlenmesi

HEDEFLER

Bilgisayar ağ çeşitlerini ve aralarındaki farklılıkları açıklayabilme

Bilgisayarda ağa bağlanmak için gerekli araçları tanıyabilme

İnterneti ve önemini kavrayabilme

İnternet terimlerini açıklayabilme

DAVRANIŞLAR

Bilgisayar ağları türlerinin arasındaki farklılıkları açıklar.

Bilgisayarda ağ bağlantıları kurabilmek için gerekli araçları tanıır.

İnternet kavramı ve önemini açıklar.

İnternette kullanılan temel terimleri açıklar.

Konuyla İlgili Araç ve Geçlerin Hazırlanması

Ders kitabı, karikatürler.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Mizah Etkinliklerinin Belirlenmesi ve Hazırlanması

- Öğrencilere farklı ortamlarda bulunan insanların aynı anda nasıl oyun oynayabildikleri sorulur.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Bilgi ve Mizah Etkinliklerinin Uygulanması

- Öğrencilerden aşağıda verilen karikatürlerden ne anladıklarını ve bu karikatürlerin kendilerini mutlu edip etmediğini nedenleriyle birlikte yazılı/sözlü ifade etmeleri istenir.



II. ANLAMA

2.1. Dinleme

- Dinleme kurallarının hatırlatılması,
- Konunun öğretmen tarafından kurallara uygun biçimde anlatılması,

2.2. Okuma

- Öğrencilerin projeksiyon cihazıyla yansıtılan ağ çeşitleri ve ağ cihazları ile ilgili açıklama içeren görüntüleri okuması,
- İnternet ve internette kullanılan terimlerle ilgili terimlerin öğrenciler tarafından birkaç kez okunması,
- Anlamı bilinmeyen ve anlaşılmayan terimlerin belirlenmesi.

2.3. Metnin İşlenişi

- Ağın tanımı yapılır ve çeşitleri anlatılır.
- Ağda kullanılan cihazların görevleri laboratuvar ortamında bulunan cihazlar gösterilerek anlatılır.
- İnternet, internet kavramları ve önemi açıklanır.
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları araştırılarak bulunur.
- Ders kitabındaki sorular yanıtlanır.

III. KENDİNİ İFADE ETME

3.1. Konuşma: Konuyla ilgili düşüncelerin sözlü olarak paylaşılması

- Öğrencilerden aşağıdaki internet ile ilgili karikatürlerden ne anladıklarını anlatmalarını isterim.



3.2. Yazma: Konuyla ilgili yazı çalışmaları

- Öğrencilerden bilgisayar ağları ve internet ile ilgili kavram karikatüründen ne anladıklarını yazarak anlatması istenir.

3.3. Görsel Sunu

- Öğrencilerden konu ile ilgili çeşitli görseller hazırlamaları ve sunmaları istenir.

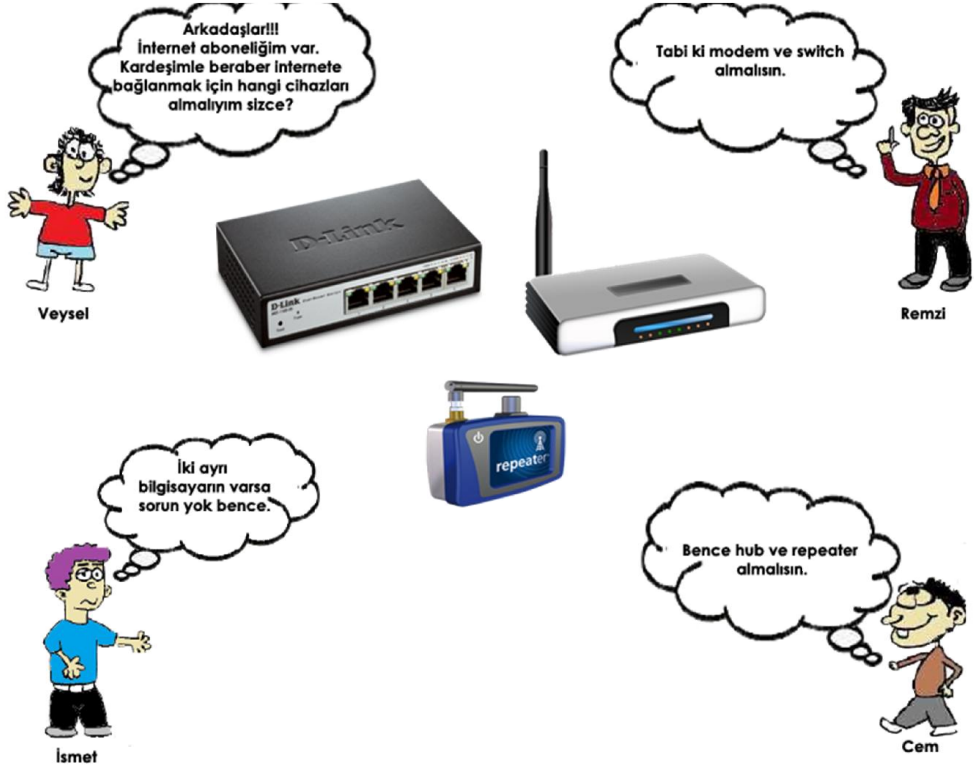
IV. DEĞERLENDİRME

- Öğrencilerin ders kitabında bulunan soruların çözmeleri istenir ve çözümlenen sorular sınıf içerisinde tartışılır.
- Konuyla ilgili önceden hazırlanmış mizah çalışma sayfalarının işlenmesi

Berkay ÇELİK
Ders Öğretmeni

09/12/2013
Hamza Ünal CENGİZ
Okul Müdürü

EK 22 Deney Grubu Çalışma Yaprağı-6 (Kavram Karikatürü)



Sizce kimin ya da kimlerin düşünceleri doğrudur? Cevabı kutucuklara X işareti koyarak belirtiniz.

Veysel

Remzi

İsmet

Cem

Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 23 Kontrol Grubu Günlük Ders Planı-7 (Düz Anlatıma Dayalı)

BÖLÜM I

Dersin Adı	Bilgi ve İletişim Teknolojisi
Sınıf	9-E
Ünitenin Adı / No	Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları/ 1
Konu	Güvenlik, Telif Hakları ve Hukuk
Önerilen Süre	80'

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Hedef: Bilgisayarla ilgili güvenlik ve hukuk konuları hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Davranışlar: Bilgisayardaki verilerin güvenliğini sağlar. Bilgisayar virüslerini tanıır. Bilgisayar virüslerinden korunur. Telif hakkı konusunda duyarlı davranır. Verilerin kanunla korunduğunun farkına varır.
Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü	Güvenlik, gizlilik hakkı, şifre, BOOT sektör, koruma, telif hakkı
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Anlatma, soru – cevap
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça ❖ Öğretmen, Öğrenci	Ders kitabı, Bilgi ve iletişim teknolojisi, Bilgisayar, Projeksiyon Power Point Sunusu
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Gözden Geçirme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) ❖ Özet	<ol style="list-style-type: none">1. Bilgisayarda bizim için öncelikli olan içindeki bilgilerin mi yoksa bilgisayar parçalarının mı olduğu sorulacak.2. CPU nun pahalı olmasına rağmen bizim için önemli olanın hard disk olduğu ve onun öncelikle korunması gerektiği söylenecek.3. Hard diskin güvenliğinin nasıl sağlanacağı açıklanacak4. Öğrencilere başka birisinin bilgisayarlarıyla ilgili olarak neleri yapmasından hoşlanmayacakları sorulacak ve bu doğrultuda kişilere karşı işlenen bilgisayar suçları açıklanacak.5. Boot sektör virüsleri ile program virüsleri arasındaki fark açıklanacak6. Öğrencilere bilgisayarlarını virüsten korumak için neler yaptıkları sorulacak. Cevaplar doğrultusunda bilgisayarı virüsten koruma yolları açıklanacak.7. Lisanslı yazılım ve telif hakkının ne olduğu açıklanacak8. Paylaşım açılan dosyalar için alınması gereken önlemler açıklanacak.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme ❖ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	<ol style="list-style-type: none">1. Bireysel değerlendirme için: Öğrencilere başka birisinin bilgisayarlarıyla ilgili olarak neleri yapmasından hoşlanmayacakları sorulacak Öğrencilere bilgisayarlarını virüsten korumak için neler yaptıkları sorulacak2. Grupla değerlendirme için: Bilgisayarda bizim için öncelikli olan içindeki bilgilerin mi yoksa bilgisayar parçalarının mı olduğu sorulacak.3. Cevaplara göre öğrenme güçlüğü olanların eksiklikleri giderilecek, ileri öğrencilere ek bilgiler verilecek.
---	--

BÖLÜM IV

Plânın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--

Bilgi ve İletişim Teknolojisi Öğretmeni
Berkay ÇELİK

Uygunur 16/12/2013
Hamza Ünal CENGİZ

EK 24 Deney Grubu Günlük Ders Planı-7 (Mizaha Dayalı)

Okulun Adı: İncirliova Ahmet Çallıoğlu Çok Programlı Lisesi

Dersin Adı: Bilgi ve İletişim Teknolojisi

Ünite Adı: Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, kavram karikatürü, mizah

Konu Başlığı: Güvenlik, Telif Hakları ve Hukuk

I. HAZIRLIK

1.1. Ön Hazırlık

Hedef ve Davranışların Belirlenmesi

HEDEFLER

Bilgisayardaki verilerin güvenliği sağlayabilme

Bilgisayar virüslerini tanıyabilme

Bilgisayar virüslerinden korunabilme

Telif hakları konusunda duyarlı olma

Verilerin kanunla korunduğunun farkına varma

DAVRANIŞLAR

Bilgisayardaki verilerin güvenliğini sağlar.

Bilgisayar virüslerini tanır.

Bilgisayar virüslerinden korunur.

Telif hakkı konusunda duyarlı davranır.

Verilerin kanunla korunduğunun farkına varır.

Konuyla İlgili Araç ve Geçlerin Hazırlanması

Ders kitabı, karikatürler.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Mizah Etkinliklerinin Belirlenmesi ve Hazırlanması

- Öğrencilere internet ortamında alışveriş yapmanın güvenli olup olmadığı sorulur.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Bilgi ve Mizah Etkinliklerinin Uygulanması

- Öğrencilerden aşağıda verilen karikatürlerden ne anladıklarını ve bu karikatürlerin kendilerini mutlu edip etmediğini nedenleriyle birlikte yazılı/sözlü ifade etmeleri istenir.



II. ANLAMA

2.1. Dinleme

- Dinleme kurallarının hatırlatılması,
- Konunun öğretmen tarafından kurallara uygun biçimde anlatılması,

2.2. Okuma

- Öğrencilerin projeksiyon cihazıyla yansıtılan ağ çeşitleri ve ağ cihazları ile ilgili açıklama içeren görüntüleri okuması,
- İnternet ve internette kullanılan terimlerle ilgili terimlerin öğrenciler tarafından birkaç kez okunması,
- Anlamı bilinmeyen ve anlaşılmayan terimlerin belirlenmesi.

2.3. Metnin İşlenişi

- Ağın tanımı yapılır ve çeşitleri anlatılır.
- Ağda kullanılan cihazların görevleri laboratuvar ortamında bulunan cihazlar gösterilerek anlatılır.
- İnternet, internet kavramları ve önemi açıklanır.
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları araştırılarak bulunur.
- Ders kitabındaki sorular yanıtlanır.

III. KENDİNİ İFADE ETME

3.1. Konuşma: Konuyla ilgili düşüncelerin sözlü olarak paylaşılması

- Öğrencilerden aşağıdaki güvenlik ve internet ile ilgili karikatürlerden ne anladıklarını anlatmaları istenir.



3.2. Yazma: Konuyla ilgili yazı çalışmaları

- Öğrencilerden bilgisayar ağları ve internet ile ilgili kavram karikatüründen ne anladıklarını yazarak anlatması istenir.

3.3. Görsel Sunu

- Öğrencilerden konu ile ilgili çeşitli görseller hazırlamaları ve sunmaları istenir.

IV. DEĞERLENDİRME

- Öğrencilerin ders kitabında bulunan sorulan çözmeleri istenir ve çözümlenen sorular sınıf içerisinde tartışılır.
- Konuyla ilgili önceden hazırlanmış mizah çalışma sayfalarının işlenmesi

Berkay ÇELİK
Ders Öğretmeni

16/12/2013
Hamza Ünal CENGİZ
Okul Müdürü

EK 25 Deney Grubu Çalışma Yaprağı-7 (Kavram Karikatürü)



Siz olsanız hangisini seçerdiniz? Cevabı kutucuklardan sadece birine X işareti koyarak belirtiniz.

Emrah

Orhan

Mehmet

Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Berkay ÇELİK
Doğum Yeri ve Tarihi : Şereflikoçhisar-1980

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Kocaeli Üniversitesi Bilgisayar Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Sakarya Üniversitesi –Adnan Menderes Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : Akyazı Ticaret Meslek Lisesi 2003-2006
Van Gedikbulak İÖO 2006-2007
Akyazı Ticaret Meslek Lisesi 2007-2008
Nevşehir Endüstri Meslek Lisesi 2008-2009
İncirliova Ahmet Çallıoğlu ÇPL 2009-.....

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

- OTA tabanlı devre tasarımı ve multisim simülasyonu (2007)
(Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Tezi)

PROJELER

- 2.Proje Tabanlı Beceri Yarışması Bilişim Teknolojileri Sakarya İl Birinciliği ve Marmara Bölge Dördüncülüğü “İl İl Türkiye” Projesi
- 6.Proje Tabanlı Beceri Yarışması Bilişim Teknolojileri Aydın İl Birinciliği ve Ege Bölge İkinciliği “Güvenli Okul” Projesi

İLETİŞİM

E-Posta Adresi : berkaycelik09@gmail.com
Tarih : 03/07/2014