



**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE TEMEL YAŞAM BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK DİJİTAL ÖYKÜLEME UYGULAMALARI**

Doktora Tezi

Emrah KÖSEOĞLU

Eskişehir 2023

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE TEMEL YAŞAM BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK DİJİTAL ÖYKÜLEME UYGULAMALARI**

Emrah KÖSEOĞLU

DOKTORA TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE TEMEL YAŞAM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK DİJİTAL ÖYKÜLEME UYGULAMALARI

Emrah KÖSEOĞLU

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak, 2023

Danışman: Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI

Bu araştırmanın temel amacı, Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin temel yaşam becerilerinden biri olan öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma, karma yöntemlerden biri olan gömülü deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilkökul 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “ilkokul öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeği” yanı sıra gözlem, görüşmeler, günlükler ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Tek gruplu yarı deneysel süreç sonunda Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirmede istatistiksel olarak olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte nitel verilerin analizi sonucunda öğrencilerin dijital öyküleme uygulamaları sırasında öz-yönetim becerilerini kullandığı bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin aktif öğrenmelerini desteklediği, derslerin eğlenceli geçtiği, dijital öykülerin diğer derslerde kullanılabileceği gibi sonuçlara da ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra dijital öyküleme uygulamalarının zaman alıcı ve emek isteyen bir uygulama olduğu, teknik kullanımda zorlandığı ve öyküyü zamanında tamamlayamama gibi sorunların da yaşandığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak dijital öyküleme uygulamalarının farklı sınıf seviyelerinde ve farklı beceri alanlarının geliştirilmesinde kullanımına yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hayat bilgisi, Öz-yönetim becerisi, Dijital öyküleme, İlkokul

ABSTRACT

DIGITAL STORY APPLICATIONS TO DEVELOP THE BASIC LIFE SKILLS IN LIFE STUDY COURSE

Emrah KÖSEOĞLU

Department of Basic Education

Programme in Class Education

Anadolu University, Graduate School Of Educational Sciences, January, 2023

Supervisor: Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI

The main purpose of this research is to determine the effect of digital storytelling applications used in the Life Studies course on the development of students' self-management skills, which is one of the basic life skills. The mixed method, in which quantitative and qualitative methods are used together, was used in the research. In this direction, the research was carried out with an embedded experimental design, which is one of the mixed methods. The study group of the research consists of primary school 3rd grade students. As a data collection tool, besides the "self-management skills scale for primary school students" developed by the researcher, observations, interviews, diaries and student products were used. At the end of the single-group quasi-experimental process, it was statistically determined that the digital storytelling applications used in the Life Studies course had a positive effect on the development of students' self-management skills. However, as a result of the analysis of the qualitative data, it was found that the students used self-management skills during digital storytelling practices.. In addition, as a result of the interviews with the classroom teacher and the students, it was concluded that digital storytelling applications support the active learning of the students, the lessons are fun, and digital storytelling can be used in other lessons. In addition, it can be said that digital storytelling applications are time-consuming and labor-intensive, difficulties in technical use and problems such as not being able to complete the story on time. Based on the results of the research, suggestions were made for the use of digital storytelling applications at different grade levels and in the development of different skill areas.

Keywords: Life science, Self-management skill, Digital storytelling, Primary school

ÖNSÖZ

Yaşam, çoğu insan için uzun ve meşakkatli bir yolculuktur. Eğitim ise bu meşakkatli yolculukta yol bulmamızı sağlayan ve bu doğrultuda bize önemli beceriler kazandıran bir rehberdir. Eğitim rehberliğinde edindiğimiz veya geliştirdiğimiz beceriler yaşam yolculuğunu rahat bir şekilde geçirmemizi sağlamaktadır. Nitekim yaşamımızın ilk yıllarından itibaren başlayan dolaylı eğitim serüveni, ilerleyen yıllarda planlı ve programlı olacak şekilde formal bir yapıya dönüşmektedir. İşte bu formal eğitim sürecinde edindiğimiz temel beceriler yaşam yolculuğunda bize rehber olan öncü becerilerdir. Hiç şüphesiz bu becerilerden biri de öz-yönetim becerileridir. Bu beceri bir temel yaşam becerisi olmasının yanı sıra diğer tüm becerileri de doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma, benim için yaşam yolculuğundaki önemli kavşaklardan biridir. Birçok zorlukla karşılaştığım yaşam yolculuğunda, yirmi bir yıllık formal eğitim serüvenimin bir ürünü olarak bu çalışma ortaya çıkmıştır. Ancak bu ürünün ortaya çıkmasında maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen birçok kıymetli insanın da katkısı olmuştur.

Bir pencere camını kırarak başladığım eğitim serüvenime buralara kadar gelmeme vesile olan ve beni her daim destekleyen anneme (ilk öğretmenime) sonsuz şükranlarımla...

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde yardım ve desteklerini esirgemeyen birçok değerli insana teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Öncelikle doktora tez sürecinde desteklerini esirgemeyen, sabır ve anlayışla yol gösteren, yönlendirmeleriyle girdiğim çıkmazlardan çıkarıp yoluma devam etmemi sağlayan tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI'ya çok teşekkür ederim.

Tezin şekillenmesinde tez izleme komitelerinde yer alarak değerli görüşleriyle önemli katkılar sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ali ERSOY ve Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN'a müteşekkirim. Ayrıca tez jürisinde bulunarak değerli görüş ve katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Pınar GİRMEN ve Doç. Dr. Zeynep KILIÇ hocalarıma da teşekkür ederim

Mevlana'nın "hamdım, piştim, yandım" düsturundan hareketle eğitim ve araştırma kültürü bağlamında pişmeme yardımcı olan Anadolu Üniversitesi ailesine, özellikle Sınıf Eğitimi Anabilim Dalındaki hocalarıma minnettarım.

Araştırmanın her sürecinde kendileriyle paylaşımlarda bulunduğum kıymetli dostlarım ve meslektaşlarım Öğr. Gör. Mehmet GÜNEY, Dr. Öğr. Üyesi Habip BALSAK, Öğr. Gör. Mustafa ŞAHİN, Veysel GÖÇER, Veysel AZAK ve Hasan GÜL'e ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde birlikte çalıştığım katılımcı öğrencilere, sınıf öğretmeni Gıyaseddin YAZAR ile uygulama okulundaki yöneticiler Ahmet EKTİ ve Selman DEMİREL'e ayrıca teşekkür ederim.

Beni yetiştiren annem ve babama; kardeşlerim Ümran, Vedat, Ayşegül, Mehmet ve Dilan'a; aile büyüklerime, amcam ve dayılarıma teşekkür ederim.

Zorluklarla dolu bu meşakkatli yolculukta maddi ve manevi desteğiyle sürekli yanımda olan, kimi zaman ihmal etsem de sabır ve anlayış gösteren kıymetli eşim Leyla KÖSEOĞLU'na; varlığıyla yaşamımıza renk ve anlam katan biricik oğlum Stran'a çok teşekkür ederim.

Emrah KÖSEOĞLU
ŞANLIURFA-2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla” tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
(İmza)

Emrah KÖSEOĞLU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN	9
2.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı.....	9
2.2. Temel Yaşam Becerileri ve Hayat Bilgisi	14
2.3. Öz-Yönetim Becerileri ve Hayat Bilgisi.....	18
2.4. Eğitimde Teknoloji Kullanımı.....	22
2.4.1. Hayat bilgisinde teknoloji kullanımı	24
2.5. Dijital Öyküleme.....	26
2.5.1. Dijital öyküleme öğeleri	28
2.5.2. Dijital öyküleme süreci	31
2.5.3. Dijital öyküleme programları.....	33
2.5.4. Dijital öykülemenin aktif öğrenme aracı olarak kullanımı	34

2.6. İlgili Araştırmalar	38
2.6.1. Dijital öyküleme ile ilgili araştırmalar	38
2.6.2. Yaşam becerileri ile ilgili araştırmalar.....	52
2.6.3. Öz-yönetim becerisi ile ilgili araştırmalar.....	59

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	63
3.1. Araştırmanın Modeli.....	63
3.2. Katılımcılar	66
3.3. Araştırma Ortamı.....	68
3.4. Veri Toplama Araçları.....	69
3.4.1. Öz-yönetim becerileri ölçeği	70
3.4.2. Gözlem	78
3.4.3. Görüşme	80
3.4.4. Öğrenci günlükleri	81
3.4.5. Araştırmacı günlükleri.....	81
3.4.6. Ders planları ve öğrenci ürünleri.....	82
3.5. Uygulama Süreci ve Denel İşlem.....	82
3.6. Araştırmacı Rolü	83
3.7. Verilerin Çözümlemesi	84
3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	86
3.9. Araştırmada Etik.....	87

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	89
4.1. Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dijital Öyküleme Uygulamalarının Öğrencilerin Öz-Yönetim Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular	89
4.2. Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dijital Öyküleme Uygulamaları Sırasında Öğrencilerin Öz-Yönetim Becerilerini Nasıl Kullandıklarına İlişkin Bulgular	91
4.2.1. Konu belirleme ve öykü oluşturma aşaması	92
4.2.2. Senaryolaştırma ve öykü panosu oluşturma aşaması	112
4.2.3. Öyküyü düzenleme ve seslendirme aşaması	131
4.2.4. Öyküyü paylaşma aşaması	152

4.3. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Dijital Öyküleme Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	158
--	------------

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	170
5.1. Sonuçlar	170
5.1.1. Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerine etkisine ilişkin sonuçlar.....	170
5.1.2. Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamaları sırasında öğrencilerin öz-yönetim becerilerini nasıl kullandıklarına ilişkin sonuçlar	170
5.1.3. Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar	173
5.2. Tartışma	175
5.3. Öneriler	182
KAYNAKÇA.....	184

EKLER

- EK-1: Araştırma İzinleri**
- EK-2: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu Örneği**
- EK-3: Öğrenci-Veli İzin/Gönüllü Katılım Formu Örneği**
- EK-4: Öğretmen Görüşme Formu**
- EK-5: Öğrenci Görüşme Formu**
- EK-6: Öğrenci Günlüğü Örneği**
- EK-7: Konu/Ünite/Kazanım Tablosu Ve Ders Planları**
- EK-8: Uzman Gözlem Formu**
- EK-9: Etik Kurul İzni**
- EK-10: Öykü Panosu Örneği**
- EK-11: Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği**

ÖZGEÇMİŞ

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer temel yaşam becerileri	12
Tablo 2.2. 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programındaki ünite adları, kazanım sayıları.....	13
Tablo 2.3. Sağlık için beceriler sınıflandırması	16
Tablo 2.4. PAHO yaşam becerileri sınıflandırması	16
Tablo 2.5. Hendricks’ın yaşam becerileri sınıflandırması	17
Tablo 2.6. 2005 ve 2009 Hayat bilgisi programlarında yer alan öz-yönetim becerileri	21
Tablo 2.7. Dijital öyküleme için kullanılabilecek yazılımlar.....	34
Tablo 3.1. Çalışılan gruba ilişkin kişisel bilgiler	67
Tablo 3.2. Madde-toplam korelasyonları	73
Tablo 3.3. Açıklanan toplam varyans miktarları.....	74
Tablo 3.4. Faktör analizi sonucu dönüştürülmüş bileşenler matrisi.....	75
Tablo 3.5. Faktör analizi sonucundan belirlenen alt boyutlar ve maddeleri	75
Tablo 3.6. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları	76
Tablo 3.7. Ölçeğe ilişkin DFA uyum indisleri.....	77
Tablo 3.8. Faktör isimleri ve faktörlerdeki maddeler	78
Tablo 3.9. Video kayıtların toplanma takvimi	79
Tablo 3.10. Öğrenciler ve öğretmenle yapılan görüşmeler.....	81
Tablo 4.1. Ön test- son teste ilişkin veriler	89
Tablo 4.2. Ön test-son testlere ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları	90

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programının yapısı	13
Şekil 2.2. Dijital öyküleme öğeleri	29
Şekil 2.3. Dijital öyküleme sürecinin aşamaları	33
Şekil 3.1. Gömülü karma desen	64
Şekil 3.2. Gömülü deneysel karma desen	64
Şekil 3.3. Gömülü deneysel karma desenin araştırma sürecine yansması	65
Şekil 3.4.a. Uygulama öncesi sınıf yerleşim düzeni	68
Şekil 3.4.b. Uygulama sırasında sınıf yerleşim düzeni	69
Şekil 3.5. Veri toplama araçları	69
Şekil 3.6. Ölçekteki maddelere ait Scree Plot grafiği	74
Şekil 3.7. Ölçekteki maddelere ilişkin DFA modeli	77
Şekil 3.8. Verilere ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları	87
Şekil 4.1. Konu belirleme ve öykü oluşturma aşamasında sergilenen davranışlar	92
Şekil 4.2. Senaryolaştırma ve öykü oluşturma aşamasında sergilenen davranışlar	113
Şekil 4.3. Öyküyü düzenleme ve seslendirme aşamasında sergilenen davranışlar	131
Şekil 4.4. Öyküyü paylaşma aşamasında sergilenen davranışlar	152
Şekil 4.5. Dijital öyküleme sürecinde aşamalara göre sergilenen davranışlar	158
Şekil 4.6. Öğrenciler ve sınıf öğretmeninin dijital öyküleme uygulamalarına ilişkin görüşleri	160

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel-1. “Kroki” isimli öyküde çizilen kroki (Dördüncü grup, 29.11.2021).....	95
Görsel-2. “Fırat’ın sorumlulukları” isimli öykü (Birinci grup, 06.12.2021)	99
Görsel-3. “Teknolojik aletlerin faydası” isimli öykü (Dördüncü grup, 06.12.2021)...	101
Görsel-4. “Suyumuz tükenirse” isimli öykü (Birinci grup, 13.12.2021)	103
Görsel-5. “Tasarrufun faydaları” isimli öykü (İkinci grup, 13.12.2021)	104
Görsel-6. “İhtiyaçlarımız çok önemlidir” isimli öykü(Beşinci grup, 13.12.2021)	105
Görsel-7. “Kişisel bakım yaparken kaynaklarımızı tasarruflu kullanalım” isimli öykü (Üçüncü grup, 27.12.2021)	108
Görsel-8. “Eylül ile Yusuf” isimli hikâye (İkinci grup, 10.01.2022).....	110
Görsel-9. “Pasaklı Atlas” isimli hikâye (Dördüncü grup, 10.01.2022)	112
Görsel-10. “Komşuluk” isimli öykü panosu (Birinci grup, 29.11.2021)	115
Görsel-11. “Yeni gelen çocuk” isimli öykü panosu (Beşinci grup, 29.11.2021).....	116
Görsel-12. “Fırat’ın sorumlulukları” isimli öykü panosu (Birinci grup, 06.12.2021) .	117
Görsel-13. “Okulumuzu düzenli turalım” oyunu isimli öykü panosu (İkinci grup, 06.12.2021)	118
Görsel-14. “Teknolojik aletler” isimli öykü panosu (Beşinci grup, 06.12.2021)	118
Görsel-15. “Tasarrufun faydaları” isimli öykü panosu (İkinci grup, 13.12.2021).....	120
Görsel-16. “Planlı olmanın önemi” isimli öykü panosu (Dördüncü grup, 13.12.2021)	121
Görsel-17. “İhtiyaçlarımız önemli” isimli öykü panosu (Beşinci grup, 13.12.2021) ..	123

Görsel-18. “Titiz Efe” isimli öykü panosu (Birinci grup, 27.12.2021).....	124
Görsel-19. “Kişisel bakım” isimli öykü panosu (İkinci grup, 27.12.2021)	125
Görsel-20. “Bilinçli tüketici Mehmet” isimli öykü panosu (Dördüncü grup, 27.12.2021)	126
Görsel-21. “Hangi meyveleri yemeliyiz?” isimli öykü panosu (Birinci grup, 10.01.2022)	128
Görsel-22. “Eylül ile Yusuf” isimli öykü panosu (İkinci grup, 10.01.2022)	129
Görsel-23. “Pasaklı Atlas” isimli öykü panosu (Dördüncü grup, 10.01.2022).....	130
Görsel-24. “Komşuluk” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Birinci grup, 30.11.2021)	132
Görsel-25. “Yeni gelen çocuk” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Beşinci grup, 30.11.2021)	133
Görsel-26. “Fırat’ın sorumlulukları” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Birinci grup, 07.12.2021).....	135
Görsel-27. “Teknolojik aletler” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Beşinci grup, 07.12.2021)	137
Görsel-28. “Suyumuz tükenirse” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Birinci grup, 14.12.2021)	139
Görsel-29. “Planlı olmak” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Üçüncü grup, 14.12.2021)	140
Görsel-30. “İhtiyaçlarımız çok önemli” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Beşinci grup, 14.12.2021)	142
Görsel-31. “Titiz Efe” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Birinci grup, 28.12.2021)	144

Görsel-32. “Kişisel bakım yaparken” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Üçüncü grup, 28.12.2021).....	145
Görsel-33. “Bilinçli tüketici” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Beşinci grup, 28.12.2021)	147
Görsel-34. “Eylül ile Yusuf” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (İkinci grup, 11.01.2022)	149
Görsel-35. “Pasaklı atlas” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Dördüncü grup, 11.01.2022)	151
Görsel-36. “Kroki” isimli dijital öykü (Dördüncü grup, 30.11.2021)	153
Görsel-37. “Fırat’ın sorumlulukları” isimli dijital öykü (Birinci grup, 07.12.2021) ...	153
Görsel-38. “Tasarrufun faydaları” isimli dijital öykü (İkinci grup, 14.12.2021)	153
Görsel-39. “Planlı olmanın önemi” isimli dijital öykü (Dördüncü grup, 14.12.2021)	154
Görsel-40. “Bilinçli tüketici” isimli dijital öykü (Beşinci grup, 28.12.2021).....	154
Görsel-41. “Titiz Efe” isimli dijital öykü (Birinci grup, 28.12.202).....	154
Görsel-42. “Dengeli beslenen Enes” isimli dijital öykü (Üçüncü grup, 11.01.2022)..	155
Görsel-43. “Ahmet’in temizliği” isimli dijital öykü (Beşinci grup, 11.01.2022)	155
Görsel-44. Uygulama sürecinden bazı kareler-1 (25.10.2021)	155
Görsel-45. Uygulama sürecinden bazı kareler-2 (14.12.2021)	156
Görsel-46. Uygulama sürecinden bazı kareler-3 (14.12.2021)	156
Görsel-47. Uygulama sürecinden bazı kareler-4 (27.12.2021)	156
Görsel-48. Uygulama sürecinden bazı kareler-5 (04.01.2022)	157
Görsel-49. Uygulama sürecinden bazı kareler-6 (04.01.2022)	157

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
TYÇ	: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi
FATİH	: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü
EU	: Avrupa Birliği
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PAHO	: Pan Amerikan Sağlık Organizasyonu
P21	: 21.Yüzyıl Becerileri Ortaklığı
ATCS	: 21.Yüzyıl Becerileri Öğretimi ve Değerlendirme
NETS-ISTE	: Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi
AMOS	: Moment Yapılarının Analizi
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
SRMR	: Standardize Ortalama Hataların Karekökü
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
NNFI	: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
AGFI	: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İstatistiği
GFI	: Uyum İyiliği İstatistiği
p	: Anlamlılık Değeri
Sd	: Standart Sapma
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
N	: Katılımcı Sayısı

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz, “bilgi ve teknoloji” çağı olarak adlandırılan 21. yüzyıl, hayatın her alanında hızlı bir değişimi beraberinde getirmiştir. Bu değişimlerin günlük yaşantıda oluşturduğu farklı durumlara uyum sağlayabilmek ise hem bireyler hem de bireylerin oluşturduğu toplumlar üzerinde önemli gereksinimler ortaya çıkarmaktadır (Şimşek, 2005). “21. yüzyılın gerektirdiği temel becerilere sahip olmak” da bu gereksinimlerden birisidir.

21. yüzyıl becerileri, bireylerin bilgiye rahat bir şekilde erişmelerini ve eriştikleri bu bilgiyi günlük yaşamlarında kullanmalarını, yapmaları gereken karmaşık ve zor görevleri yerine getirmelerini, kendi yeterliklerini bilmelerini, karşılaştıkları sorunlara çözümler üretmelerini ve üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte bu beceriler, kişilere diğer kişilerle uyum içinde çalışma, bilgi ve teknolojiyi etkili bir biçimde kullanma, dünyada ve yaşadıkları toplumdaki sosyal ve ekonomik olayların farkında olma noktasında avantajlar da sağlamaktadır (Kılıç, 2015, s. 23). Alanyazında 21. yüzyıl becerileri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamalar; öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya, teknoloji becerileri (Partnership for 21st Century Learning [P21]); düşünme yolları, çalışma yolları, dünyada yaşama ve çalışma araçları (Assesment and Teaching of 21. Century Skills [ATCS]); yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, iletişim ve işbirliği, dijital vatandaşlık, teknolojik uygulamalar ve kavramlar, araştırma ve bilgi akıcılığı (National Educational Technology Standards [NETS-ISTE]); öğrenmeyi öğrenme, iletişim, kültürel farkındalık, sosyal ve vatandaşlık yeterliliği, girişimcilik, dijital yeterlik (European Union [EU]) biçimindedir (Voogt ve Roblin, 2010, s. 14-17). Bu beceriler, Türkiye’deki öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri ya da temel yaşam becerileri olarak yer almaktadır. 21. yüzyıl becerileri ya da temel yaşam becerileri olarak ifade edilen bu becerilerin kazandırılmasında ise eğitim sistemlerine önemli görevler düşmektedir.

Eğitim sistemlerinin amacı, öğrencilerin her konuda gelişimlerini desteklemek, çevrelerinde meydana gelen değişimlere adaptasyonlarını hızlandırmak ve günlük yaşamda karşılaşılabileceği sorunları çözmede etkili bireyler olarak yetişmelerini

sağlamaktır. Bu hususta öğrencilerin öz-yönetim, sorun çözme, karar verme, iletişim, iş birliği, girişimcilik, empati, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi temel yaşam becerilerine sahip olmaları büyük önem arz etmektedir. Nitekim yaşam becerileri bireyin kendini tanıyabilmesinde, kendisi ve içinde bulunduğu toplumla barışık yaşayabilmesinde, karşılaştığı problemleri çözebilmesinde ve zaman içinde değişen durum ve şartlara uyum sağlayabilmesi noktasında gerekli olan becerileri kapsamaktadır. Bundan dolayı yaşam becerilerinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması başarılı, bağımsız, mutlu, donanımlı bireyler ve bu bireylere sahip toplumların oluşmasında oldukça önemlidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğrencilere kazandırılmak istenilen bu temel becerilerin öğretilmemesi ya da eksik öğretilmesi durumunda ise öğrencinin hem okul ve günlük hayatında hem de gelecek yaşamında olumsuzluklara yol açabilecek gelişmeler yaşanabilmektedir (Bastık, 2018). Bu sebeplerden dolayı yaşam becerilerinin erken yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılması eğitimde temel bir hedef haline gelmiştir.

İlkokulda yaşama ilişkin temel becerileri kazandırmaya çalışan derslerin başında ise Hayat Bilgisi gelmektedir. Çünkü Hayat Bilgisi, ortak yaşama ait değerleri insan, toplum ve doğa boyutlarında ele alarak öğrencilerin kuracağı çok boyutlu ilişkiler örüntüsünün başladığı birinci dönem derslerinin bel kemiğini, ikinci döneme ait derslerin de temelini oluşturmaktadır. (Sabancı ve Şahin, 2005). Bununla birlikte Hayat Bilgisi, çocuğun dünyayı nasıl algıladığı ve anlamlandığına yönelik yaşantıları merkeze alarak günlük yaşamıyla ilgili bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına olanak sağlar (Kabapınar, 2012) Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere temel düzeyde bilimsel bilgiler kazandırılmaya çalışıldığı gibi, öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmelerine, günlük yaşamda sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve kendi yaşam sorumluluklarını almalarına yönelik beceriler kazandırılmaya çalışılır. Bu sebeple Hayat Bilgisi dersi diğer derslerden farklı ve öncelikli bir öneme sahiptir.

Türkiye’de 2004-2005 eğitim-öğretim yılında düzenlenen ilköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilere geniş bir kapsam ayrılmıştır. Bu programla birlikte öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanında sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılması gerekliliği de ön plana çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerde geliştirilecek becerilerin neler olduğu da programda açık bir şekilde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır (Kabapınar, 2009). Bu beceriler detaylı bir

şekilde incelendiğinde, çoğu becerinin ön koşul becerisi olarak öz-yönetim becerisinin göze çarptığı görülmektedir (Sarısoy ve Orhan, 2016, s. 90). Benzer şekilde 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan sorumluluk, amaç belirleme, etik davranma, kendini tanıma, liderlik, duygu yönetimi, öğrenmeyi öğrenme, paylaşım, eğlenme, kariyer planlama gibi becerilere de öz-yönetim becerileri başlığı altında yer verilmiştir (MEB, 2009). 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında ise öz-yönetim becerisi temel yaşam becerileri arasında geliştirilmesi gereken bir beceri olarak yer almıştır.

Öz-yönetim becerisi; öğrencilerin kendilerine verilen karmaşık görevleri büyüklerinden yardım almadan yerine getirmelerini, karşılaştıkları problem durumlarını kendilerine güvenerek çözebilmelerini ve öğrendiklerini farklı durumlara uygulayabilmelerini sağlayan becerilerdir (Medland, 1990; Shapiro ve Cole, 1994). Bu doğrultuda öz-yönetim becerisi bireyin kendi duygu ve düşüncelerini kontrol ederek kişisel gelişimini sağlama, kendini düzenleme ve denetlemede anahtar bir rol üstlenmektedir (Goleman, 2011). Bu sebeple öğrencilerin bu beceriyi edinmeleri oldukça önemlidir. Ancak Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde gerek öz-yönetim gerekse diğer becerilerin nasıl kazandırılacağı konusunda bir belirsizlik söz konusu olduğu (Sarısoy ve Orhan, 2016), becerilerin öğrencilere kazandırılmasında ve bu becerilerin geliştirilmesinde farklı yolların olduğu (MEB, 2009) ifade edilmektedir. Bununla birlikte program açıklamalarında etkin öğrenme yaşantılarının oluşturulması gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda hem öz-yönetim becerisi hem de diğer yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılması, ancak öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat sağlayan, öğrenciyi merkeze alan yöntem ve öğrenme yaşantılarıyla mümkün olabilecektir.

21. yüzyıldaki hızlı teknolojik gelişme ve değişimlerden hiç şüphesiz eğitim süreçleri de etkilenmiştir. Eğitimde teknolojik ve dijital altyapının güçlenmesiyle öğrenme ortamlarında çeşitlilik sağlanmış, öğrencilerin bilgiye ulaşması ve ulaştıkları bilgileri aktif bir şekilde kullanmaları daha da kolaylaşmıştır. Bununla birlikte teknolojik materyal zenginliği artmış ve eğitim ortamlarında teknoloji kullanımını da gerektiren farklı yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda son yıllarda eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanan önemli dijital materyallerden biri de dijital öykülemedir (Sadık, 2008, s. 489). Dijital öyküleme, anlatıcının ses, resim, fotoğraf, video gibi araçları kullanarak öyküler anlatma ve bu öyküleri dinleyicilere

aktarma biçimidir. Ayrıca dijital öyküleme, günümüz teknolojileriyle insanlığın kadim iletişim aracı olan öykü anlatımının bütünleştirilmiş mükemmel bir portresidir (Nguyen, 2011, s. 4).

Günümüzde dijital öyküleme yöntemi, eğitim ortamlarında hem öğretmenler hem de öğrenciler için güçlü ve etkili bir eğitim-öğretim aracı olmaya başlamıştır (Robin, 2008). Dijital öyküleme çalışmaları dil becerilerinin kazandırılması, tarih, öğretmen eğitimi gibi temel konuların öğretimi yanı sıra görsel beceriler, iş birliği ve teknoloji kullanımı gibi 21. yüzyıl becerilerine de katkı sağlamaktadır (McLellan, 2006). İnsanın yaratıcılığı ile teknolojiyi bütünleştiren, öğrenme ve öğretmeye yönelik yeni bir bakış açısı getiren bu yaklaşım, öğrenci merkezli olup teknolojik açıdan zengin ve etkileşimli öğrenme-öğretme ortamlarının oluşmasına imkân sağlamaktadır (Smeda, Dakich ve Sharda, 2010). Yapılan çeşitli araştırmalarda; dijital öykülemenin öğrenme ortamını, eğitim-öğretim programını ve öğrenmeye ilişkin deneyimleri zenginleştirdiği (Sadık, 2008), öğrencilerin araştırma-inceleme, sunum, düzenleme, yazma gibi becerilerine katkı sağladığı (Dogan ve Robin, 2009), öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, derse yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarını olumlu etkilediği (Demirer, 2013), öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiği (Yüksel, 2011) ortaya konulmuştur.

21. yüzyılda toplumun beklenti ve gereksinimlerini karşılayan öğrencilerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin, olaylar karşısında duygu ve düşüncelerini kontrol edebilen, yaşamı için amaçlar belirleyen, sorumluluk alabilen, karşılaştığı problemler karşısında çözümler üretebilen, etkili kararlar verebilen, her durumda etik davranabilen, zamanını etkili yönetebilen, teknolojiyi etkin ve doğru kullanabilen bireyler olması beklenmektedir. Ancak bu durum 21. yüzyıl becerilerinin etkin bir şekilde kazanılması ve kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu çerçevede 21. yüzyıl için gerekli olan becerilerin öğrencilere dijital öyküleme aracılığıyla kazandırabileceği (Jakes ve Brennan, 2005) belirtilmektedir. Nitekim teknolojinin sınıf ortamlarında etkili bir şekilde kullanımına olanak sağlayan dijital öyküleme uygulamaları, öğrencilerin farklı gelişim alanlarına katkılarının yanında bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği de görülmüştür (Atalay, 2015; Brown, Bryan, ve Brown, 2005; P21, 2003; Robin, 2008; Sadık, 2008). Türkiye’de 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan yaşam becerilerinin 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki becerilerle örtüştüğü (Kılıç ve Gültekin, 2015, s. 263) ve bu becerilerin dijital öyküleme

uygulamalarıyla geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin temel yaşam becerilerinden biri olan öz-yönetim becerilerini geliştirmede etkisinin belirlenmesi ile öğretmen ve öğrencilerin bu süreci nasıl anlamlandırdıkları araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin temel yaşam becerilerinden biri olan öz-yönetim becerisinin gelişimi üzerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Hayat Bilgisi dersinde;

- Kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin temel yaşam becerilerinden öz-yönetim becerisini geliştirmeye yönelik etkisi var mıdır?
- Öğrenciler, dijital öyküleme uygulamaları sırasında öz-yönetim becerisini nasıl kullanmaktadır?
- Kullanılan dijital öyküleme uygulamaları kapsamında, öğrencilerde öz-yönetim becerisinin gelişmesine yönelik sınıf öğretmeni ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmeni ve öğrencilerin dijital öyküleme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

21. yüzyıl her alanda hızlı değişim ve gelişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemdeki gelişim ve değişimler bireyler için oldukça yeni ve işlevsel olanaklar sunmaktadır. Bununla birlikte bu hızlı değişim ve gelişimler insanlığı doğal afetler, salgınlar, savaşlar, şiddet olayları, doğa tahribatı, çevre ve nüfus sorunları gibi hem bölgesel hem de küresel tehlikelerle de karşı karşıya bırakmaktadır. Bu sebeple ülkeler bu tür sorunlarla mücadele edebilecek ve bu sorunları çözüme kavuşturabilecek bireylere sahip olmayı istemektedirler. Bu doğrultuda hiç şüphesiz en önemli görev ise eğitim sistemlerine düşmektedir.

Eğitim sistemleri değişen dünya koşullarını göz önünde bulundurarak 21. yüzyıla özgü beceri ve yeterlikleri belirlemekte ve bunları öğrencilere kazandırmayı

hedeflemektedirler. Çünkü 21. yüzyılda öğrencilerden beklenen sadece bilgiye ulaşabilmeleri değil aynı zamanda bilgi üretip, iş birliği ve takım çalışması yapabilen, zorluklarla başa çıkıp problemlerini çözebilen, çevresinde meydana gelen olayları eleştirel bir biçimde sorgulayabilen, sorumluluklar alıp bu sorumluluklarını yerine getirebilen, iletişim becerilerini etkin kullanabilen, yaratıcı ve esnek birer birey olmalarıdır (Aydın, 2019; Kılıç, 2015). Ancak bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesi küçük yaşlardan itibaren kazandırılacak beceriler aracılığıyla mümkün olabilmektedir. Bu noktada eğitimin ilk kademesi olan ilkokulun bu becerileri kazandırabilecek potansiyel derslere sahip olması gerekir.

İlkokulda bireylerin başarılı, mutlu, bağımsız ve etkin bir birey olmalarını sağlamaya yönelik bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmaya çalışan derslerden başında ise Hayat Bilgisi dersi gelmektedir. Hayat Bilgisi gerek beceri kazandırmaya gerekse var olan becerileri geliştirmeye dayalı bir derstir. Bu ders ile öğrencilerin yaşama ilişkin meraklarının giderilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilere hem yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümüne ilişkin hem de yaşamlarını kolaylaştırmaya yönelik bazı temel beceriler kazandırılmaktadır. Bu temel beceriler çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından farklı şekillerde isimlendirilmektedir. Çeşitli uluslararası kuruluşlar (P21, ATCS, EU, NETS/ISTE) tarafından 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, Türkiye’de 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kapsamında temel yaşam becerileri olarak yer almaktadır (Kılıç ve Gültekin, 2015, s. 3).

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programında yer alan temel yaşam becerilerinden biri de öz-yönetim becerisidir. Öz-yönetim becerisine sahip bireyler olaylar karşısında duygu ve düşüncelerini kontrol edip kendi zayıf ve güçlü yanlarını tanırlar. İş, sosyal ve özel yaşamında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelirler. Bununla birlikte öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunun farkında olup, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu da alırlar (Berger, 2003; Medland, 1990; Kılıç, 2015, s. 2). Dolayısıyla Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere öz-yönetim becerisini edindirmek veya bu beceriyi geliştirmek oldukça önemlidir. Ancak öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilmek için derslerde uygun öğrenme yaşantıları ve materyallerinin sunulması da gerekmektedir.

Eğitimde teknoloji kullanımıyla birlikte eğitim ortamlarında materyal çeşitliliği artmış, öğrenme yaşantıları hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim seçenekleriyle daha da zenginleşmiştir. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencileri merkeze alan, öğrencilerin

yaparak-yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanıyan uygulamaların hem akademik hem de beceri geliştirme anlamında etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Eğitimdeki teknolojik materyallerin de bu imkânı sağladığı söylenebilir. Bu hususta son yıllarda eğitim ortamlarında kullanılan dijital öyküleme yöntemi, yeni ve uygulanabilir bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde dijital öykülemenin eğitimin farklı kademelerinde farklı derslerde hem beceri kazandırma hem de farklı öğrenme yaşantıları sunma bağlamında kullanıldığı görülmektedir (Abou Shaaban, 2015; Atalay, 2015; Balaman, 2016; Bromberg, Techatassanasoontorn ve Andrade, 2013; Büyükcengiz, 2017; Campbell, 2012; Chung, 2007; Cigerci, 2015; Çiçek, 2018; Dayan, 2017; Davis, 2004; Demirer, 2013; Figg, McCartney ve Gonsoulin, 2010; Foley, 2013; Göçen, 2014; Green, 2011; Hathorn, 2005; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Jakes ve Brennan, 2005; Kahraman, 2013; Karakoyun, 2014; Kaya, 2014; Kotluk ve Kocakaya, 2015; Norman, 2011; Ohler, 2013; Özüdoğru, 2017; Polater, 2019; Ramirez ve Alonso, 2007; Robin, 2006; Robin, 2008; Sadik, 2008; Sarıtepeci, 2016; Sylvester ve Greenidge, 2009; Tatum, 2009; Tsou, Wang ve Tzeng, 2006; Tunç-Ayvaz, 2016; Uslu, 2019; Wang ve Zhan, 2010; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013; Yüksel, Robin ve McNeil, 2011).

Bu sebeple ilkokul programındaki temel derslerden biri olan Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere öz-yönetim becerilerini kazandırmada dijital öyküleme uygulamalarının uygun öğrenme yaşantıları sağlayacağı düşünülmektedir. Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin temel yaşam becerilerinden biri olan öz-yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma:

- Hayat Bilgisi dersinde dijital öyküleme uygulamaları ile öğrencilerin temel yaşam becerilerinden öz-yönetim becerisinin nasıl işe koştüğünün belirlenmesi,
- Hayat Bilgisi dersi kapsamında dijital öyküleme uygulamaları ile öğrencilerin öz-yönetim becerisinin nasıl geliştiğinin belirlenmesi,
- Hayat Bilgisi dersinde dijital öyküleme uygulamaları kapsamında sınırlı sayıda araştırmaya rastlanması,
- Hayat Bilgisi dersi kapsamında öz-yönetim becerisi ile ilgili sınırlı sayıda araştırma olması,
- Hayat Bilgisi öğretim programına yönelik program geliştirme çalışmalarına ve alanyazına katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Yapılan araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersindeki öğretim uygulamaları/öğrenme-öğretme süreci ile sınırlıdır.
- Araştırma ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersindeki “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat” ve “Sağlıklı Hayat” üniteleri ile sınırlıdır.
- Araştırma gömülü deneysel karma desenle yürütülmüş ve araştırmanın deneysel kısmında tek gruplu ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesindeki bir ilkokulunun 3/A sınıfında öğrenim gören 22 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri sınıftaki öğrencilerden ölçek, görüşme, gözlem, ses kaydı ve öğrenci ürünleri aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın uygulama süreci 3 hafta ön uygulama ve 10 hafta uygulama olmak üzere toplam 13 hafta 39 ders saatiyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Hayat Bilgisi: İyi bir insan, iyi bir vatandaş yetiştirmek için doğa ve sosyal bilimlerin yaşama yönelik konularını kaynaştırıp bütünleştiren bir ilkokul dersi (Sağlam, 2015).

Yaşam becerileri: Bireylerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri zorluklar ve sorumluluklarla etkili bir şekilde başa çıkmalarına olanak sağlayan uyum ve davranış becerileridir (WHO, 1999).

Öz-yönetim becerisi: Bireylerin kendi öğrenme süreçlerine üst-bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak aktif bir biçimde katılım gösterebilme derecesi (Zimmerman, 1989; Akt: Koçdar, 2015).

Dijital öyküleme: Öykü anlatımı ve bilgi aktarımının çoklu medya araçları vasıtasıyla paylaşılmasıdır (Armstrong, 2003). Belli bir konuda bilgi vermek için metin, ses, video, müzik ve grafik gibi çoklu medya öğelerinin bir araya getirilerek anlamlı bir bütün şeklinde sunulması (Robin, 2006).

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN

2.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Sosyal bir varlık olan insan, doğuştan itibaren çevresinde olanları tanıma ve anlama merakı içerisinde. Bu merak güdüsü yaşı ilerledikçe özellikle ilk çocukluk olarak adlandırılan dönemde kendini sorularla, gözlemlerle ya da bizzat deneyimlemelerle göstermeye başlar. Merakını gidermek için giriştiği her eylemde etrafında var olan şeylerin ve meydana gelen olayların anlamlarını bulmaya çalışır. Aslında bulmaya çalıştığı şey, güdüsel bir eylem olup sahip olduğu yaşamı tanıma ve anlamını bulma arayışıdır. Ancak bu arayış sistemli ve programlı bir arayış değildir. Sistemli ve planlı arayışı sürecine ise formal eğitim sistemine dahil olduğunda başlar. Formal eğitim sistemi içerdiği derslerle bireyi hem sosyalleştirir hem de yaşamı için gerekli temel düzeyde bilgileri sunar. Bunun yanı sıra eğitim sistemlerinde doğayı, insanı, yaşamı ve yaşamın anlamını öğretmeye çalışan dersler de bulunmaktadır. Türkiye Eğitim Sisteminde bu derslerin başında ilkokulun ilk üç yılındaki temel derslerden biri olan Hayat Bilgisi dersi yer almaktadır.

Hayat Bilgisi dersi bireye bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırarak yaşamını kolaylaştıran ve yaşama hazırlayan dersin adıdır. Adı gibi bir yaşam dersi ve yaşama ilişkin şeylerin bilgisidir. Çocuklar okula başlayıncaya kadar yaşama ilişkin ilk bilgilerini özellikle yakın çevrelerinden edinirler. Ancak bu öğrenmeler formal bir program dahilinde gerçekleşmediği için bazen istenmeyen olumsuz şeyleri de öğrenebilirler. Hayat Bilgisi dersi ise çocukların yaşama ilişkin şeyleri bilinçli bir şekilde öğreneceği, arzu edilmeyen öğrenmelerin istenenlerle değiştirileceği ilk derstir (Sağlam, 2015, s. 2).

Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanmış ve onlara rehber olan bir derstir Hayat Bilgisi (MEB, 2009, s. 5). Bu ders, çocuğun yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanmasını sağlayarak çeşitli açılardan gelişmesine, var olan bilgilerini sistemleştirmesine bir zemin oluşturur. (Akınoğlu, 2002, s. 8). Hayat Bilgisi dersi ilkokulun ilk üç sınıfındaki ders programlarında yer alan mihrer bir derstir. Dersin temeli “hayat” ve “bilgi” değişkenleri üzerine oturtulmuş olup bir yandan sosyal bilimlere bir yandan da fen bilimlerine dayanmaktadır (Güleryüz, 2008, s. 4). Ayrıca tarih, coğrafya, ekonomi gibi sosyal

bilimlere ait dersler ile doğa bilimlerine yönelik fizik, kimya, biyoloji gibi derslere ait ilk bilgiler bu derste verilmeye başlanır.

Alanyazına bakıldığında Hayat Bilgisi dersinin, bu alanda çalışan eğitimciler tarafından farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Binbaşioğlu (2003, s. 36), Hayat Bilgisi dersine ilişkin “çocuğun kendi toplumsal ve kültürel çevresini incelemesini sağlamak, bu çevre hakkında doğru ve işlevsel bilgiler edinmek, var olan sorunları çözmede gerekli olan becerileri kazandırmak amacıyla düzenlenen bir derstir” şeklinde tanımlamaktadır. Sönmez (2010, s. 2) ise Hayat Bilgisini “doğal ve toplumsal gerçeğe kanıtlanmaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu süreçte elde edilen dirik bilgiler” olarak ifade ederken, Akınoğlu (2002, s. 2), “çocukların eğitim süreciyle iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin bir biçimde uyum göstermesine aracılık eden ilk ders” olarak tanımlamaktadır. Gültekin’e (2015, s. 16) göre Hayat Bilgisi dersi, “çocuklara gelişim özelliklerine uygun yaşamla ilgili temel beceri ve alışkanlıkları kazandırarak çok yönlü gelişmelerini sağlayan toplu öğretim yaklaşımına göre oluşturulmuş bir yaşam dersidir.” Karabağ (2009, s. 4) ise Hayat Bilgisi Dersini, “çocuğun özelliklerini göz önünde bulundurarak çeşitli disiplinlerin birleşiminden oluşturulmuş, çocuğa yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunarak onu hem sonraki eğitim basamağına hem de yaşama hazırlayan bir öğretim programı olarak tanımlamaktadır.” Benzer şekilde Sağlam (2015, s. 3) da Hayat Bilgisini “iyi bir insan, iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla doğa bilimleri ve sosyal bilimler konularının kaynaştırılarak bir bütün halinde ele alan ve bunları öğrencilere sunan ilkökul dersidir” şeklinde tanımlamaktadır. Şimşek (2014, s. 3) ise Hayat Bilgisini, “bütüncül bir anlayışla birçok alandan derlenen bilgi, beceri, tutum ve değerler çocuklara aktarılmasını sağlayan ders” olarak ifade etmektedir.

Hayat Bilgisi dersiyle ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında bu dersin bir yaşam ve beceri dersi olduğu, öğrencileri yaşama hazırladığı, bütüncül bir öğretim anlayışına sahip olduğu, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunduğu, çeşitli disiplinlerden bilgi, beceri ve davranışları kapsadığı gibi noktalar ortaya çıkmaktadır. Bu noktalardan hareketle Hayat Bilgisi dersinin sistemli ve planlı bir yapıya sahip olduğu ve öğrencilerin yaşamı üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Hayat Bilgisi dersi ilkökölün 1, 2 ve 3. sınıflarında okutulan ve sonraki yıllarda okutulacak olan bazı derslerin de temelini oluşturan mihver bir derstir. Hayat Bilgisi Dersinin Öğretim Programları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen

Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ile temel ilkeleri esas alınarak hazırlanmaktadır. Dersin asıl amacı; kendini tanıyan, içinde yaşadığı toplumun değerlerini içselleştirerek uygulayan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, temel yaşam becerilerine sahip, çevresine duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018, s.8). Bu kadar önemli amaç ve işlevlere sahip olan Hayat Bilgisi dersi Türkiye'de Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllardan itibaren ilkokul programları içerisinde yer almaktadır. Cumhuriyet tarihinin ilk programı olan 1924 programında her ne kadar Hayat Bilgisi adında bir ders olmasa da dersin içeriğini oluşturan konulara başka dersler altında verilmiştir. Ancak sonraki 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2018 programlarında ise Hayat Bilgisi ismiyle yer almıştır.

Değişen bireysel ve toplumsal gereksinimler çerçevesinde diğer tüm programlar gibi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında da güncellemeler yapılmaktadır. 2005 yılında önceki programlardan farklı bir anlayışla oluşturulan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacılık yaklaşımını esas almıştır. Bununla birlikte programın yapısında da önemli değişiklikler olmuştur. Program tematik yaklaşımla tasarlanmış; ünite ifadesi yerine tema kavramı kullanılmıştır. Bununla birlikte her temada doğrudan gözlenip ölçülebilen davranış ifadeleri yerine dolaylı olarak da gözlemlenebilen beceri, tutum ve değerleri içeren kazanım ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca programda farklı ölçme değerlendirme yöntemleri ile derslerde kullanılabilecek farklı yöntem ve teknikler de belirtilmiştir (MEB, 2005). Bu anlayış sonraki 2009 ve 2018 öğretim programlarında da devam etmiştir. 2018'deki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında ise tema yerine ünite temelli bir yaklaşım benimsenmiştir.

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde dersle ilgili özel amaçlar, programda yer alan beceriler, programın uygulanmasına ilişkin hususlar, programın yapısı gibi başlıklar ön plana çıkmaktadır. Programda öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen 14 amaç şu şekilde ifade edilmiştir:

- Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır.
- Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur.
- Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir.
- Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur.
- Kişisel bakım becerilerini geliştirir.
- Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir.

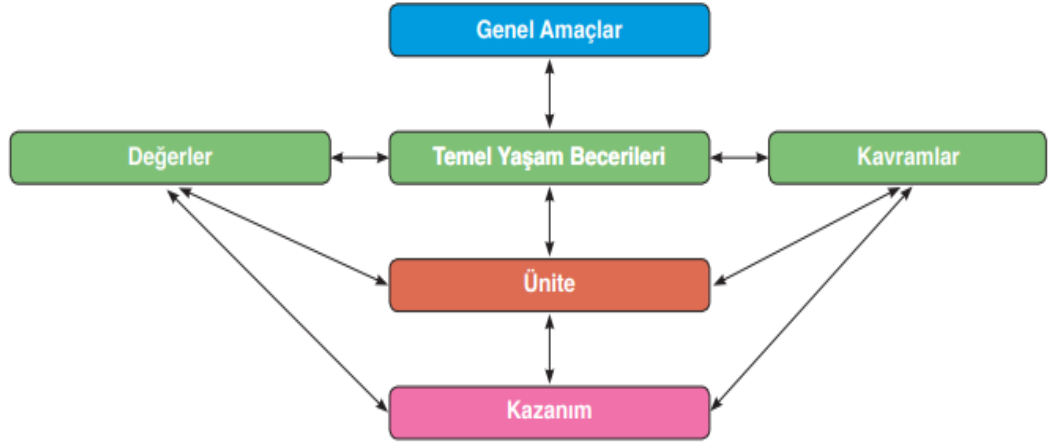
- Sosyal katılım becerisi kazanır.
- Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir.
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.
- Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır.
- Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır.
- Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır (MEB, 2018, s. 8).

Programda belirtilen bu amaçların karşılığı kazanımlarda yer almaktadır. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki beceriler ise temel yaşam becerileri olarak tanımlanmıştır. Ayrıca programın uygulanmasına ilişkin hususlar kısmında, öğrencilerin temel yaşam becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesi ve bu bağlamda yapılacak etkinliklerin beceriler göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Programda yer alan 23 temel yaşam becerisi Tablo 2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer temel yaşam becerileri (MEB, 2018, s. 8)

1. Araştırma	13. Kendini Koruma
2. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma	14. Kendini Tanıma
3. Değişim ve Sürekliliği Algılama	15. Kişisel Bakım
4. Dengeli Beslenme	16. Kurallara Uyma
5. Doğayı Koruma	17. Mekânı Algılama
6. Girişimcilik	18. Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma
7. Gözlem	19. Öz Yönetim
8. İletişim	20. Sağlığını Koruma
9. İş Birliği	21. Sorun Çözme
10. Karar Verme	22. Sosyal Katılım
11. Kariyer Bilinci Geliştirme	23. Zaman Yönetimi
12. Kaynakların Kullanımı	

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yapısı ise değerler, yaşam becerileri ve kavramlar etrafında şekillendiği görülmektedir. Bununla birlikte genel amaçlar, üniteler ve kazanımlar da programın yapısında yer almaktadır. Programın yapısı Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programının yapısı (MEB, 2018, s. 10)

Programın yapısında yer alan değerlerle ilgili olarak değerlerimiz kısmındaki on kök değerın esas alınması gerektiği belirtilmiştir. Programda yer verilen on kök değer ise adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Bununla birlikte programdaki tüm kazanımların değerlerle ilişkilendirilerek derslerin işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018, s. 9). 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının içerik düzenlemesinde ise ünite temelli yaklaşım benimsenmiştir. Konular 1, 2 ve 3. sınıflarda altı ünite altında düzenlenmiştir. Haftalık ders saati ise 1 ve 2. sınıflar için 4 saat; 3. sınıflar için ise 3 saat olarak belirlenmiştir. Ayrıca üç sınıfta toplam 148 kazanım yer almaktadır. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki üniteler ve kazanım sayıları sınıflara göre Tablo 2.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programındaki ünite adları, kazanım sayıları (MEB, 2018)

Ünite Adı	Kazanım Sayısı 1.Sınıf	Kazanım Sayısı 2.Sınıf	Kazanım Sayısı 3.Sınıf
1. Okulumuzda Hayat	17	11	10
2. Evimizde Hayat	7	9	8
3. Sağlıklı Hayat	7	7	5
4. Güvenli Hayat	7	6	7
5. Ülkemizde Hayat	7	8	9
6. Doğada Hayat	8	9	6
Toplam	53	50	45

Hayat Bilgisi dersi adından anlaşılacağı üzere hayata ilişkin bilgi ve becerilerin dersidir. Programın yapısı, içeriği, amaçları incelendiğinde her açıdan hayata ilişkin bilgi, beceri ve kazanımların olduğu görülmektedir. Bu sebeple Hayat Bilgisi dersi bireyleri hayata hazırlamayı amaç edinmiş bir derstir. Bu ders çocuğun çevresi ve yaşamıyla ilgili ilk düşüncelerini, duygularını ve hareketlerini biçimlendirerek onları anlamasını, yorumlamasını, analiz etmesini, yeni çözümler önermesini ve değerlendirmesini sağlar (Belet, 1999; Sözer, 2001). Hayat Bilgisi dersi hayata yönelik pek çok konuyu planlı ve sistemli bir şekilde öğrenciler için ele alır. Bunları öğrencinin yaşamı üzerine odaklar ve ilkökul programının amaçlarına ulaşmasında önemli katkılar sunar (Deveci, 2015, s. 116).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının (MEB, 2018) öncelikli amaçlarından biri de çocukları içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın becerilerine sahip birer birey olarak yetiştirebilmektir. 21. yüzyıl becerileri alanyazında P21, ATCS, NETS/ISTE, EU, OECD gibi kuruluşlar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Voogt ve Roblin, 2010). Bu sınıflamalar incelendiğinde yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, etkili iletişim, araştırma, iş birliği ve takım çalışması, zaman yönetimi, uyum, girişimcilik, özyönetim, liderlik ve sorumluluk gibi beceriler ile bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı, etkin vatandaşlık, küresel ve dijital vatandaşlık gibi yeterlikler göze çarpmaktadır.

Çocukların karmaşıklaşan sosyal ilişkiler ve toplumsal yapılara uyum sağlamaları, hızla gelişip ve değişen teknolojiyi kullanabilmeleri, artan büyük bilgi yığınları arasından farklı seçenekleri analiz ederek değerlendirmeler yapabilmeleri ve bunları günlük yaşamlarında kullanmaları 21. yüzyıl becerilerini kazanması ve etkili kullanmasıyla olacaktır. Türkiye’de ise 21. yüzyıl becerilerinin ilkökul Hayat Bilgisi öğretim programlarında yaşam becerileri olarak adlandırıldığı görülmektedir (Kılıç, 2015, s. 4). Nitekim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yapısı incelendiğinde Temel Yaşam Becerileri etrafında şekillendiği söylenebilir. Bununla birlikte alanyazındaki çalışmalar da yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılması noktasında Hayat Bilgisi dersinin oldukça önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

2.2. Temel Yaşam Becerileri ve Hayat Bilgisi

Yaşam becerileriyle ilgili alanyazın incelendiğinde birçok kurum ve kişi tarafından farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü/WHO

(1997, 1999, 2003) tarafından yaşam becerileri “bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları zorluklar ve olumsuzluklar ile yüklendikleri sorumluluklar karşısında uyum göstermelerini ve olumlu davranışlar sergilemeleri sağlayan beceriler” olarak ifade edilmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu/UNICEF (2003) bu becerileri “kişilerin sağlıklı ve üretken bir yaşam sürdürebilmeleri için sahip olmaları gereken psikososyal ve kişiler arası ilişkilerdeki beceriler” olarak tanımlamaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü/UNESCO (2004)’ya göre yaşam becerileri “bireylerin bir amaca ulaşmak için sahip olduğu bilgi, beceri, davranış, değerler ve uzmanlığını kullanabilmesidir.” Yine UNESCO (2009) bu becerileri “yaratıcı ve eleştirel düşünmede, problem çözme ve karar vermede, etkili bir iletişimde, bireyler arası sağlıklı ilişkiler kurmada, empati kurmada, karşılaşılan zorluklarla başa çıkmada ve hayatlarını düzenlemede bireylere yardımcı olan bilişsel, kişisel ve kişilerarası beceriler” olarak da tanımlamaktadır.

Yaşam becerileri, değişen ve gelişen dünyada bireylerin zorluklarla başa çıkıp ve farklı durumlara uyum sağlamalarına yardımcı olan becerilerin temelini oluşturmaktadır. Bununla birlikte bu beceriler bireylerin sağlıklı karar verme ve sağlıklı ilişkiler kurmasına, kendini tehlikelere karşı korumasına ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır (UNESCO, 2004; Bailey, 2014). Yaşam becerilerindeki gelişim, insan hayatı boyunca devam etmekte ve bireylerin sosyalleşme süreçlerinde hayati bir rol üstlenmektedir. Yine her yaş seviyesinde bireylerin gereksinimlerine yönelik farklı yaşam becerilerinin olduğu da bilinmektedir (Papacharisis vd., 2005). Ayrıca bireyler yüksek düzeyde akademik becerilere sahip olduğunda bunun etkin bir yaşam için tek başına yeterli olacağı düşünülmemelidir. (Currie vd., 2012). Çünkü öz-farkındalık, karar verme, problem çözme ve etkili iletişim gibi yaşam becerilerine sahip olunmadığında, hayatta kalmak ve kaliteli bir yaşam sürmek için akademik beceriler tek başına yeterli olamamaktadır (Hashemian, vd., 2017). Bu sebeple gelişimin sadece bir alanına değil; bilişsel, fiziksel, duygusal, psikolojik vb. ile benlik yönlerine de odaklanan yaşam becerilerinin kazandırılmasına ağırlık verilmelidir (Sefer ve Akfırat, 2009).

Günlük yaşama ilişkin birçok kişisel ve sosyal beceriye işaret eden yaşam becerileri insan yaşamının sürdürülebilirliği için gerekli temel becerileri kapsamaktadır. Ancak hangi becerinin günlük yaşamla daha ilişkili olduğunu belirleyebilmek oldukça güçtür (UNICEF, 2002). Bu sebeple beceriler farklı kriterlere göre sınıflandırılabilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde yaşam becerileriyle ilgili

birçok farklı sınıflandırma bulunmaktadır. WHO, yaşam becerilerinin tüm yaş grupları için 10 temel beceriyi kapsadığını belirtmekte ve bu becerileri “duygularla ve stresle başa çıkmak, karar verme ve problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim ve kişilerarası ilişki, öz-farkındalık ve empati” olmak üzere beş grupta sınıflandırmaktadır (WHO, 1999, s. 1). UNİCEF (2002, s. 14) ise bu becerileri Sağlık İçin Beceriler (*Skills for Health*) başlığıyla “iletişim ve kişiler arası becerileri, karar verme ve eleştirel düşünme becerileri, stresle başa çıkma ve özyönetim” olmak üzere üç alanda gruplandırmıştır. Sağlık İçin Beceriler sınıflandırması Tablo 2.3.’te gösterilmiştir.

Tablo 2.3. *Sağlık için beceriler sınıflandırması (UNİCEF, 2002, s. 14)*

İletişim ve Kişiler arası beceriler	Karar verme ve Eleştirel düşünme becerileri	Stresle başa çıkma ve Özyönetim becerileri
Kişiler arası iletişim becerileri	Karar verme becerisi	Özgüven
Hayır diyebilmek	Problem çözme becerisi	Sorumluluk almak
Empati kurma	Eleştirel düşünme becerisi	Farklılık yaratabilme
İş birliği ve takım çalışması yapma		Duygu yönetimi
Kendini koruma		Stresle başa çıkma

Alanyazında yaşam becerileriyle ilgili kabul görmüş bir diğer sınıflandırma ise Pan Amerikan Sağlık Organizasyonu (PAHO) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmada yaşam becerileri “sosyal beceriler, bilişsel beceriler ve duygularla baş etme becerileri” olmak üzere üç ana kategoride ele alınmıştır (Mangrulkar, Whitman ve Posner, 2001). Bu sınıflandırma Tablo 2.4.’te gösterilmiştir.

Tablo 2.4. *PAHO yaşam becerileri sınıflandırması (Mangrulkar, Whitman ve Posner, 2001)*

Sosyal beceriler	Bilişsel beceriler	Duygularla baş etme becerileri
İletişim becerileri	Karar verme becerisi	Duygu yönetimi
Uzlaşma becerileri	Problem çözme becerisi	Stresle başa çıkma
Girişimcilik	Eleştirel düşünme	Özyönetim
Kişiler arası ilişkiler		Öz izleme
İş birliği becerileri		
Empati kurma		
İnisiyatif alma		

Yaşam becerilerini başarılı, üretken ve tatmin edici, bir hayat sürmek için bireylere yardımcı olan ve öğrenilebilen yetenekler olarak tanımlayan Hendricks (1998), bu becerileri 4-H modeliyle sınıflandırmıştır. 4-H modelinde her H, bir beceri grubunu ifade etmektedir. Bu modele göre “bilişsel/head”, “duyuşsal/heart”, “birlikte oluş/hands” ve “sağlık/health” olmak üzere dört kategori vardır. Bu kategoriler Tablo 2.5.’te belirtilmiştir.

Tablo 2.5. *Hendricks'in yaşam becerileri sınıflandırması (Mangrulkar, Whitman ve Posner, 2001)*

Bilişsel/Head	Duyuşsal /Hear	Birlikte oluş/Hands	Sağlık/Health
1. Düşünme - Öğrenmeyi öğrenme - Karar verme bec. - Problem çözme bec. - Eleştirel Düşünme - Hizmet Öğrenme	1. İlişki - İletişim kurma - İş birliği yapma - Sosyal beceriler - Çatışma çözme - Farklılıklara saygı	1. Öz veri - Kamuya hizmet - Liderlik - Sorumluluk - Gruba destek olma	1. Yaşam - Sağlıklı yaşamı seçme - Stresin yönetimi - Hastalıklardan korunma - Kişisel güvenlik
2. Yönetim - Amaç belirleme k - Plan yapma - Kaynakları yönetme - Bilgiyi kullanabilme	2. İlgı - Başkaları için endişelenme - Empati kurma - Paylaşım yapma - Etkileşim kurma	2. Çalışma - Ekonomi Bilinci - Takım çalışması - Öz motivasyon	2. Var olma - Öz-saygı - Öz-sorumluluk - Duygu yönetimi - Öz-disiplin

Yaşam becerilerini edinmenin temelinde bireyin bu becerileri öğrenilebileceği anlayışı ve kendini güçlendirme isteği yer almaktadır. Bu anlayıştan hareketle değişikliklere uyum sağlayıp kendini geliştiren ve yaşam becerilerine sahip olan bireyler fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim açısından da sağlıklı bireyler olabilmektedirler. Bu sebeple bireylerin erken çocukluk yıllarından itibaren gelişimlerine önemli katkılar sağlayan yaşam becerilerini kazanmaları önem arz etmektedir (Koran, 2019, s. 8).

Yaşam becerilerinin erken yaşlarda kazanılmasının, bireylerin gelecekteki yaşamları üzerine etkisi olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Nitekim bu araştırmalarda (Goodman vd., 2015; Gutman ve Schoon, 2013) çocukluk dönemindeki öz-denetim, kendini algılama gibi becerilerin bireyin yetişkinlikte hem iyi olma hem de bedensel ve bilişsel açılardan sağlıklı olmasında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca alanyazında yaşam becerileri eğitimi alanların, almayan kişilere oranla özgüven, empati ve kişiler arası ilişkiler gibi boyutlarda daha başarılı olduğunu gösteren araştırmalar da (Srikala ve Kishore, 2010; Yadav ve Iqbal, 2009) bulunmaktadır.

Türkiye’de yaşam becerilerin kazandırılmasına okul öncesi dönemden itibaren başlanmaktadır. Ancak bireylerin okul öncesi eğitiminden yararlanma durumları farklılık gösterebildiği için ilkökul dönemi bu becerilerin kazandırılmasında daha önemli bir basamak olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokulda yaşam becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rol üstlenen derslerin başında ise öğrencilerin karşılaştığı

ilk derslerden biri olan Hayat Bilgisi dersi gelmektedir. Nitekim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve dersteeki etkinlikler incelendiğinde yaşam becerilerinin programın bel kemiğini oluşturduğu söylenebilir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) yaşam becerileri adı altında; “araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, doğayı koruma, girişimcilik, gözlem, iletişim, işbirliği, karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kaynakların kullanımı, kendini koruma, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekanı algılama, milli ve kültürel değerleri tanıma, öz-yönetim, sağlığını koruma, sorun çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimi” becerileri yer almaktadır. Bu becerilerden öz-yönetim becerisi, gerek önceki programlarda (2005, 2009, 2015) gerekse 2018 programda öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini kontrol edip öğrenmelerinin sorumluluğunu alma ve diğer becerileri kazanma bağlamında önemli bir role sahiptir.

2.3. Öz-Yönetim Becerileri ve Hayat Bilgisi

Hızlı değişim ve karmaşıklığın olduğu her durumda bireyler, kendileri için olumlu yaşam koşulları oluşturmaya çabalamaktadır. Olumlu yaşam koşullarının oluşturabilmesi ise bireylerin kendi yaşam sorumluluklarını almasıyla mümkün olabilmektedir. Çünkü kendi yaşam sorumluluğunu alan bireyler, kendi yeterlikleri ve zayıflıklarının farkında olup kendini tanıyan, değişen durumlar karşısında etkili kararlar alabilen, karşılaştığı olumsuzlukların üstesinden gelebilen, kendi güvenliğini sağlayabilen, yaşamıyla ilgili seçimler yapabilen bireylerdir (Kılıç, 2015, s. 14). Ancak bireylerin belirtilen bu davranışları daha rahat yerine getirebilmeleri öz-yönetim adı verilen becerilere sahip olmalarıyla mümkün olabilmektedir. Çünkü öz-yönetim becerisi bireyin kişisel gelişim ve yaşam boyu öğrenme yolculuğunda, kendini düzenleme ve kontrol etmesi noktasında önemli bir görev üstlenmektedir (Goleman, 2011).

Öz-yönetim becerilerinin alanyazında “öz-kontrol/*self-control*”, “öz-öğrenim/*self-instruction*”, “öz-düzenleme/*self-regulation*”, “yaşam biçimini düzenleme/*lifestyle organization*” gibi çeşitli kavramlarla ifade edildiği görülmektedir (Mezo ve Heiby, 2004). Salovey ve Mayer (1990), öz-yönetimi duygusal zekâ kavramıyla birlikte kullanmıştır. Goleman (1995) ise “Duygusal Zekâ” kitabında öz-yönetimi duygusal zekanın bir alt alanı olarak açıklamış ve literatüre kazandırmıştır. Boyatzis (2002) de, öz-yönetimi duygusal zekânın en önemli alt alanlarından biri olarak belirtmektedir. Bununla birlikte bu kavramı, “kişinin kendi duygularını anlaması ve bunları idare

etmesi, hedeflerine ulaşmak için motive olması, ne hissettiğini bilmesi ve bu hisleri idare etmesi” şeklinde tanımlamaktadır (Boyatzis, 2002, s.56). Yani öz-yönetim, bireyin kendi hedeflerine ulaşması için içsel kontrolünü eline alıp kendini duygusal açıdan düzenlemesidir (Sarısoy ve Orhan, 2016, s. 90). Yine Maboçoğlu (2006) öz-yönetimi, “kişinin duygularını kendine ve çevresindekilere zarar vermeden kendi lehine olumlu bir durum yaratacak şekilde kullanması” olarak tanımlamaktadır. Ancak öz-yönetim kavramına sadece duygusal açıdan bakmak ve kavramı bu doğrultuda açıklamaya çalışmak öz-yönetim kavramının tam karşılığını yansıtmayabilir.

Nitekim alanyazın incelendiğinde öz-yönetime ilişkin “öz-kontrol, öz-düzenleme, öz-değerlendirme” gibi kavramlarla da karşılaşılmaktadır. Öz-yönetim ile ilgili terminoloji söz konusu olduğunda bilişsel bilim ve eğitim gelenekleri de tanımlamalar yapmaktadır. Birincisi bu kavram için kendi kendini kontrol etmeyi daha istikrarlı bir şekilde kullanırken, ikincisi kendi kendini düzenleyen öğrenme terimini kullanır (Nigg, 2017). Bu terimler birbiriyle örtüşmesine rağmen, kapasiteleri, değerlendirme ve geliştirme yöntemleri birbirinden ayrılmaktadır (Duckworth, Gendler ve Gross, 2014). Öz-kontrol, acil ortaya çıkan ya da ertelenmesi gereken iki zorlu durum ortaya çıktığı zaman dikkati, duyguları ve davranışı düzenleme yeteneğini gerektirirken (Baumeister, Vohs ve Tice, 2007; Duckworth vd, 2019), öz-düzenlemeli öğrenme ise ilerlemeyi izlemek, geri bildirimler almak ve sosyal, duygusal, akademik hedeflere ulaşma hizmetinde destek almak için kullanılan stratejilere odaklanır (Cole, Ram ve English, 2018). Yine bu doğrultuda Bandura (1991), öz-yönetimle ilgili olarak öz-düzenleme yapısı içerisindeki öz-izleme, öz-değerlendirme ve öz-güçlendirme gibi kavramlara öz-yeterliği de ilave etmiştir. Böylece bu beceriler için daha geniş bir teorik bakış açısı oluşturmuştur. Bu noktada öz-yönetim becerilerinin bilişsel ve davranışsal stratejilerle ilişkili olduğu sonucu da ortaya çıkmaktadır (Ercoşkun, 2016). Bireylerin karşılaştığı problemler karşısında yeterli düzeyde öz-kontrole sahip olmaları, özgüven ve esneklik gösterebilmeleri de öz-yönetim tanımı içinde yer alır. Bununla birlikte öz-yönetim, akıl ve duygular arasında her zaman için iyi bir denge yakalama sürecidir (Maboçoğlu, 2006). Öz-yönetime ilişkin alanyazındaki tüm bu tanımlamalar birleştirildiğinde öz-yönetim, daha kapsayıcı bir şekilde “bilişlerin, duyguların ve davranışların kontrol edilmesi, yönetilmesi ve planlanması” olarak ifade edilebilir (McClelland ve Cameron, 2011, s. 32).

Bireyin karşılaştığı olumsuzlukların üstesinden gelme yeterliliği ve bu yeterlikleri düzenlemesi (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004), bireyin kendisini harekete geçirebilmesi, dürtüleri kontrol ederek ruh halini düzenleyebilmesi (Doleman, 2007) gibi ifadelerin de öz-yönetimin tanımını oluşturduğu söylenebilir. Duckworth ve arkadaşları (2019) tarafından önerilen en son tanımda ise, öz-yönetim “kalıcı olarak değerli hedefler anlık olarak daha tatmin edici hedeflerle çatıştığında, kendiliğinden başlatılan düşünce, duygu ve eylem düzenlemesi” olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öz-yönetim kavramının psikolojinin farklı alanlarında kullanıldığı da görülmektedir. Endüstri/örgüt psikolojisi bağlamında öz-yönetim kavramı “öz-liderlik” olarak ele alınmıştır. Öz-liderlik, bireylerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmek ile işlerini halletmek için kendilerini yönlendirdikleri ve bu doğrultuda motive ettikleri bir süreç olarak ifade edilmektedir (Yaka, 2011). Çünkü insanlar önce kendilerini yönetebilmeli ve daha sonra bu süreci başkalarıyla paylaşmalıdırlar (Houghton, Neck ve Manz, 2003). Sağlık psikolojisi bağlamında öz-yönetim ise “öz düzenleme” ile ilişkili olarak tanımlanmıştır. Klinik psikoloji bağlamında ise dikkat ve hatırlama üzerine kavramsallaştırılan “farkındalık” olarak ele alınmıştır (Yaka, 2011). Bununla birlikte farklı disiplinler (bilişsel, gelişimsel, kişilik veya eğitim psikolojisi gibi) öz-yönetimle ilgili olarak farklı bakış açıları da kullanmaktadır (Duckworth ve Kern, 2011; McClelland ve Cameron, 2011). Örneğin, öz-yönetimi inceleyen bilişsel psikologlar öz-yönetimin bilişsel boyutu olarak tanımlanan yürütme işlevlerini, yani dikkat esnekliği, çalışma belleği ve engelleyici kontrol süreçlerini incelemektedir (McClelland vd., 2010; McClelland vd., 2013). Yine gelişimsel psikologlar, öz-yönetimi geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarda erken çocukluk ve ilkokul yıllarına odaklanmaktadır (Duckworth ve Carlson, 2013; Duckworth vd., 2019; Poropat, 2009). Eğitim göz önüne alındığında ise öz-yönetim okulda istenen uygun davranışları arttıran, uygunsuz davranışları azaltan, öğrencilerin öğrenilmiş davranışlarını genelleştirmelerini sağlayan ve akademik performansı arttıran alternatif stratejiler olarak görülmektedir (Todd, Horner ve Sugai, 1999).

Öğrencilerin var olan potansiyellerini en iyi şekilde geliştirebilmeleri için akademik hayatlarını düzenleyebilmeleri gerekmektedir. Başarılı öğrenciler sadece diğerlerinden daha fazla bilgi sahibi bireyler değildir. Onlar, bilgilere erişmek ve eriştikleri bilgileri kullanmak için daha etkili ve verimli öğrenme stratejilerini kullanırlar. Örneğin; kendilerini motive edebilir, öğrenme gerçekleşmediğinde

davranışlarını izleyebilir ve bu davranışlarını değiştirebilirler (Kadiyono ve Haffiar, 2017). Aslında belirtilen bu durumlar etkili bir öz-yönetimle mümkün olabilmektedir. Çünkü öz-yönetim becerisine sahip öğrenciler, kendi öğrenme sorumluluğunu alarak sosyal yaşamın bir parçası olabilmektedirler. Bununla birlikte sosyal yaşamlarına uygun davranışlar da gösterirler. Ayrıca bu beceriye sahip öğrenciler öz-değerlendirmeler yapıp gelecek için amaçlar da belirleyebilirler (Medland, 1990, s. 2; King- Sears ve Bonfils, 1999, s. 96; Berger, 2003, s. 4). Bu sebeple öğrencilere öz-yönetim becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin toplumsal olaylara farkındalıklarının artması, toplumun etkin bir parçası olması ve kendi yaşamlarını mutlu bir biçimde sürdürebilmeleri noktasında kolaylıklar sağlayacaktır.

Alanyazında daha çok duygusal zekânın alt alanı olarak geçen öz-yönetim becerileri, başta psikoloji olmak üzere sağlık, yönetim, eğitim alanlarda da oldukça kullanılmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde (Blair ve Raver, 2015; Duckworth ve Seligman, 2005; Duckworth ve Carlson, 2013; Duckworth vd., 2019; Durlak vd., 2011; Galla vd., 2019; Hofer vd., 2012; Kılıç ve Gültekin, 2015; Moffitt vd., 2011; Pandey vd., 2018; Poropat, 2009; Todd, Horner ve Sugai, 1999; Zhou vd., 2010) öz-yönetim becerilerinin gelişimine, en az öğrencinin akademik gelişimi kadar önem verildiği ve bu doğrultuda hazırlanan programlarda da yer aldığı görülmektedir. Öz-yönetim becerileri Türkiye’de ilk olarak 2005 yılında hazırlanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer almıştır. Programda yer alan öz-yönetim becerilerinin öğrencilere kazandırılması ise ders içi kazanımlarla ilişkilendirilme çerçevesinde ön görülmüştür. 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda öz-yönetim becerileri başlığı altında 12 alt beceriye yer verilmiştir. Her bir alt beceri için de davranış ifadeleri belirtilmiştir. 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’ndaki öz-yönetim becerileri 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında aynı şekilde yer almıştır. Bu beceriler Tablo 2.6’da belirtilmiştir.

Tablo 2.6. 2005 ve 2009 Hayat bilgisi programlarında yer alan öz-yönetim becerileri (MEB, 2005; MEB, 2009, s. 22-25)

1. Etik davranma	7. Kariyer planlama
2. Eğlenme	8. Sorumluluk
3. Öğrenmeyi öğrenme	9. Zamanı ve mekânı doğru algılama
4. Amaç belirleme	10. Katılım, paylaşım,işbirliği ve takım çalışması
5. Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme	11. Liderlik
6. Duygu yönetme	12. Farklılıklara saygı duyma

Öz-yönetim becerilerine 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında ise yaşam becerileri arasında yer verilmiştir. Ancak önceki iki programdan farklı olarak bu programlarda öz-yönetimle ilişkili alt becerilere yer verilmemiştir. Bununla birlikte 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öz-yönetimle ilişki alt becerilerin bir kısmı yaşam becerileri başlığı altında ayrı birer beceri olarak yer almıştır. Gerek önceki Hayat Bilgisi dersi öğretim programları gerekse alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öz-yönetim becerilerinin diğer tüm becerilerle ilişki olduğu ve hatta bu becerilerin öncülü olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazındaki tüm tanımlamaların ortak noktalarından biri olarak şu sonuç ortaya çıkmaktadır: Öz-yönetim becerisi duygu, düşünce ve davranışların bireyin kendisi tarafından kontrol edilip düzenlenmesidir.

Duygu, düşünce ve davranışlarımızın hızlı uyaranlara ve değişikliklere maruz kaldığı 21. yüzyılda bireylerden duygu ve düşüncelerini kontrol edip olumlu sosyal davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Bu sebeple bireylerin akademik, mesleki ve sosyal yaşamlarında önemli bir rol oynayan öz-yönetim becerilerinin erken yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılması oldukça önemlidir. Bu noktada öğrencilerin öz-yönetim becerilerini etkileyebilecek önemli faktörlerden biri de eğitim süreçlerinde kullanılan teknolojik materyallerdir.

21. yüzyılda teknoloji alanında meydana gelişme ve değişimler diğer tüm alanları etkilediği gibi eğitim alanını ve öğrenme süreçlerini de etkilemiştir. Bu doğrultuda eğitimde teknolojik ve dijital altyapılar ülkeler tarafından güçlendirilmeye başlanmıştır. Teknolojik altyapıların güçlenmesi ve eğitim ortamlarında teknolojik materyallerin kullanılmasıyla birlikte öğrenme ortamlarında çeşitlilik sağlanmıştır. Bu çeşitlilik öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını ve ulaştıkları bilgileri etkin bir şekilde kullanmalarını oldukça kolaylaştırmıştır. Ayrıca eğitim ortamlarında teknoloji kullanımını gerektiren farklı yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır.

2.4. Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Yaşadığımız çağda bilgi, iletişim ve medya teknolojileri hızlı bir şekilde gelişmektedir. Bilgisayar, internet ve yazılım gibi araç-gereçler ile buna bağlı olarak ortaya çıkan tablet bilgisayar, iPod ve akıllı telefon gibi dijital teknolojiler aracılığıyla çok hızlı ve benzersiz bir değişim dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Hiç şüphesiz öğrenciler de teknolojideki bu hızlı değişim ve dönüşümden etkilenmekte ve bu araç

gereçlerin etkisi altında büyümektedirler. Bu süreçle birlikte eğitim, öğrenme ve öğretme gibi kavramlara farklı bir bakış açısı getirilmiş, eğitimin yaygınlaştırılması ve bireyselleştirilmesine imkân veren öğrenme ortamlarının oluşmasına büyük katkı sağlanmıştır (Yiğit ve Akdeniz, 2003). Bu noktada teknolojinin, eğitimi yönlendirme ve eğitimin geleceğini belirlemede önemli bir role sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Banaszewski, 2005).

Teknoloji kullanımının geldiği bu nokta ve beraberinde sunduğu olanaklar ülkelerin politikalarında da bir kılavuz görevi üstlenmiştir. Özellikle eğitim olanaklarının ve faaliyetlerinin düzenlenmesinde dijital teknolojiye yönelik alt yapıların kullanılması da öngörülmektedir. Bu sebeple birçok ülke, eğitim planlamalarına ilişkin düzenlemeler yaparken teknoloji ve eğitim entegrasyonunu da göz önünde bulundurmakta ve bunun öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmasına büyük önem vermektedirler (Watson, Watson ve Reigeluth, 2012). Benzer yönelimler Türkiye Eğitim Sisteminde de karşılık bulmaktadır.

Türkiye’de 1990’lardan itibaren bilişim teknolojilerinin eğitim kurumlarında uygulanmasına başlanmıştır. Bu doğrultuda değişen şartlara paralel olarak teknolojiyi eğitime entegre etmek amacıyla MEB öncülüğünde proje ve programlar geliştirilmiştir. Bilgisayar Laboratuvarı Projesi (1990), Temel Eğitim Projesi (1998), Okullara İnternet Projesi (2003), İntel Öğretmen Programı (2003), eTwinning (2005) Cisco Ağ Akademisi (2006), Scientix Projesi (2009), iTEC Projesi (2010) ve Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi/FATİH (2010) gibi projeler eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşması için geliştirilen projelerdir. Nitekim MEB tarafından Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında ülkedeki her yurttaşın dijital okur-yazarlık yeterliğine sahip olmasını amaçlanmıştır. Bu bağlamda düzenlenen yeni eğitim programlarında teknoloji kullanımına yönelik becerilere de yer verilmiştir. MEB bu doğrultuda, FATİH projesiyle okulların teknolojik donanımlarını arttırmak ve dijital alt yapıyı güçlendirmek için iyileştirme çalışmaları yapmıştır (MEB, 2018). Ayrıca 2012 yılında MEB tarafından oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) çevrimiçi bir eğitim platformu olarak yayın hayatına başlamış hem öğrenci hem de öğretmenlere öğrenme-öğretme süreçlerinde yardımcı olabilecek materyaller sunulmuştur.

Gerek dünyada gerekse Türkiye’de eğitimde teknoloji entegrasyonu hızla ilerlemektedir. Öyle ki Covid-19 salgını günlerinde hem dünyada hem de Türkiye’de bunun artık zorunlu bir gereksinim olduğu gerçeği de ortaya çıkmıştır. Nitekim bu

çerçevede Türkiye’de bazı aksamalara rağmen EBA aracılığıyla e-içerik ve uzaktan eğitim uygulamalarıyla eğitime devam etme imkânı sunulmuştur (MEB, 2020; Özer, 2020; Kızıлтаş ve Özdemir, 2021). Benzer şekilde yükseköğretimde farklı teknolojik alt yapılarla uzaktan eğitime geçilmiştir (Can, 2020; YÖK, 2020). Teknolojinin bu kadar önemli olduğu 21. yüzyılda eğitim kurumlarının ve eğitimin teknolojiyle bütünleştirilmesi hem yeni öğrenme durumlarının oluşturulması hem de öğrencilere bireysel öğrenme fırsatı sağlaması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca dijital teknolojilerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması öğrencilere hem ilgi çekici deneyimler sağlamakta hem de öğrenciyi araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilmesi noktasında harekete geçirmektedir. Nitekim eğitimde teknoloji kullanımının öğrencinin ilgisini çekeceği, öğretim bağlamında karmaşık konuları somutlaştırıp kolaylaştıracağı, farklı becerilerin gelişiminde katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Çakır ve Yıldırım, 2009; Türker, 2019). Çünkü teknolojiyi günlük yaşamlarına katamamış, teknolojiden yoksun kalmış eğitim sistemlerine sahip toplumların içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda gelişim gösterebilmesi mümkün görünmemektedir (Işık ve Tural, 2018, s.20). Bu sebeple eğitim süreçlerinde teknoloji kullanımı daha da önemli bir hal almaktadır.

Eğitimde teknoloji kullanımıyla birlikte hazırlanan öğretim programlarında da değişiklikler olmakta ve derslerde teknoloji kullanımı istenmektedir. Derslerde teknoloji kullanımıyla birlikte çağın gerektirdiği yeni becerilerin kazanılmasına olanak sağlanmaktadır. Nitekim bu becerilerin kazanılması bireylerin yeni durumlara uyumlarını kolaylaştırabilmektedir. Bu çerçevede diğer tüm derslerde olduğu gibi yaşama ilişkin temel bilgi ve becerilerin edinildiği Hayat Bilgisi dersinde de teknoloji kullanımı oldukça önem arz etmektedir.

2.4.1. Hayat bilgisinde teknoloji kullanımı

Hayat Bilgisi dersi, bireylerin kendilerini ve içinde yaşadıkları çevreyi tanıyıp bu çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştıran bununla birlikte teknolojik araç gereçlerin öğrenme ortamlarında rahatlıkla kullanıldığı ve öğrenme-öğretme sürecinin aktif hale dönüştürülebildiği temel derslerden biridir (Işık ve Tural, 2018, s. 18; Uzunkol, 2014, 3). Nitekim Hayat Bilgisi dersi öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandırmayı hedeflemenin yanı sıra, çağa ayak uydurabilen, yaşadıklarına duyarlı, yenilikçi bireyler olarak yetiştirilmesini ve topluma kazandırılmasını da desteklemektedir. Ayrıca ders

içeriği ve yapısına uygun olarak öğrencilerin bireysel gelişimleri çerçevesinde farklılıklara duyarlılık üzerinde durulmakta, bireyi merkeze alan, teknolojiyi önemseyen dinamik bir eğitim olgusuna vurgu yapılmaktadır (Gündüz, 2014, s. 7). Bununla birlikte Hayat Bilgisi dersinin öğretim sürecinde bireylerin aktif katılımını sağlamak için ne tür yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılacağı, teknolojiden nasıl yararlanılacağı konusunda önem taşımaktadır (Şimşek, 2014, s. 17). Bu açıdan Hayat Bilgisi dersinin yürütülmesi sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun olarak teknolojiden faydalanmak oldukça faydalı sonuçlar doğurabilecektir.

Teknolojik ilerlemelere uyum günümüzde eğitim sürecinin olmazsa olmazlarından. Bu kapsamda Hayat Bilgisi dersinde kullanılan teknolojik materyallerin bireyleri sürekli gelişen ve değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarında önemli katkılar sağlayacaktır (Aküzüm, 2013). Çünkü Hayat Bilgisi dersi yaşama ilişkin güncel becerilerin yer aldığı ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı bir derstir. Hiç şüphesiz bu derste yer alan beceriler araç-gereç ve teknoloji kullanımıyla ilgili becerileri de kapsamaktadır. Çünkü teknoloji, bilimsel çalışmalar ve bunlardan elde edilen bilgiler sayesinde sorunlara çözüm bulmayı hedefleyen önemli bir olgu haline gelmiştir (Saban, 2012). Özellikle teknolojinin günlük yaşam ve eğitim sürecindeki önemi anlaşıldığında teknoloji ve teknolojik materyallerden yararlanmak temel amaç olacaktır (Işık ve Tural, 2018, s.24). Günümüzde gelişen teknolojiye bağlı olarak yaşam koşullarındaki değişim, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren öğrenmeleri üzerinde birçok etkiye sahip olmaktadır. Bu etkiler zengin sosyal çevre sayesinde birçok öğrenmenin de gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca teknolojik araç ve materyallerin öğrenme süreçlerinde kullanılması derslerin akıcı hale gelmesinde, öğrencilerin derslere katılım gösterip kalıcı bilgi ve beceriler edinmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Kaya, 2006; Kuloğlu, 2019).

Günümüzde bilgisayar, tablet, internet ve akıllı tahtalar eğitimde kullanılan en önemli teknolojik materyallerdendir. Bu materyaller öğrencilerin farklı veri kaynaklarıyla tanışmasını sağlamakta ve bilgiyi ulaşma yollarını çeşitlendirmektedir. Yaygınlaşan veri tabanları ve internet ağlarıyla birlikte herhangi bir bilgiye erişmek artık daha kolay bir hale gelmiştir. Bu durum bireyleri yaşama ilişkin beceriler edinmelerini sağlamaktadır. Nitekim Hayat Bilgisi dersinde de sözü edilen bu teknolojik materyallerin kullanımı yaygınlaşmaktadır. Teknolojik araç ve materyallerin

kullanıldığı diğer tüm dersler gibi Hayat Bilgisi derslerinde de öğrenme-öğretme faaliyetleri öğrencilerin hedeflenen kazanımlara daha kolay ulaşmasını sağlayıp dersleri verimli hale getirebilmektedir (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005). Ancak eğitim süreçlerinde kullanılan teknolojik araç ve materyaller zamanla işlevselliğini yitirebilmektedir. Böyle bir durum eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşmasını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu sebeple güncel ve kullanışlı teknolojik gelişmeleri sürekli takip etmek gerekmektedir (Dere ve Ateş, 2020).

Öğretimde materyal kullanımının temel amaçlarından birinin öğrenmeyi kolaylaştırmak ve eğlenceli hale getirmek olduğu bilinmektedir. Bu sebeple kullanılacak teknolojik materyallerin de bu amacı gerçekleştirmek için önemli oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi dersi için dersle ilgili videolar, sunular, filmler, animasyonlar, görsel materyaller ve dijital programlar öğretim teknolojilerine örnek verilebilir. Sözü edilen bu teknolojik materyallerin Hayat Bilgisi derslerinde kullanımı öğrenci, öğretmen ve ders açısından çeşitli faydalar sağlayabilir. Ayrıca Hayat Bilgisi dersinde teknolojik materyallerin kullanımı gerek dersin kazanımlarının gerçekleştirilmesi gerekse öğretim sürecini eğlenceli hale getirmesi ve öğrenme sürecini destekleyici olması açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu doğrultuda son yıllarda öğretim programlarında sıkça kullanılmaya başlayan teknolojik materyallerden biri de dijital öyküler ve dijital öykülemelerdir. Bu kapsamda dijital öykülemenin Hayat Bilgisi dersinde kullanımının öğrencilerde olumlu öğrenme yaşantıları oluşturacağı ve yaşam becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

2.5. Dijital Öyküleme

Öykü ve öykülemeler, insanlık tarafından tarihsel süreç boyunca farklı ortam ve şekillerde bilgi, bilgelik ve değerleri paylaşmak amacıyla kullanılmıştır. Teknolojinin hızlı bir gelişim ve değişim gösterdiği 21. yüzyılda ise internetin yaygınlaşmasıyla birlikte öykülemeler dijital ortamda yapılmaya başlanmıştır (Dijital Öyküleme Kurumu/DSA, 2002, akt: Sadik, 2008, s.490). Lambert (2002), öyküleri dijital ortamlara aktararak dijital öykülerin oluşmasına öncülük etmiş ve bu durumu dijital öyküleme olarak isimlendirmiştir. Dijital öykülemenin aslında 1960'larda film ve televizyon programları olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak bunlara çok az insan erişebilmiştir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda ise bilgisayar, video kamera, dijital resim, internet ve DVD gibi teknolojik araçlardaki hızlı gelişmeler öykülerin dijital ortamlarda

oluşturulmasına olanak sağlamış ve geniş kitlelere ulaşmasını kolaylaştırmıştır (Beeson ve Miskelly, 2005).

Günümüzde dijital öyküler ve dijital öyküleme çalışmaları birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni bir yöntem olarak kullanılmaya başlanmıştır. Dijital öyküleme ile ilgili çalışmalar yapıp bu yöntemin yaygınlaştırılmasına öncülük eden ve bu hususta eğitimler veren iki öncü kurum bulunmaktadır. Bu iki kurum da ABD’de bulunmaktadır. Bunlardan ilki Joe Lambert’in öncülüğündeki Dijital Öyküleme Merkezi (Center for Digital Storytelling/CDS) Berkeley’de; diğeri ise Bernard Robin öncülüğünde Dijital Öykülemenin Eğitsel Kullanımı Merkezi (The Educational Uses of Digital Storytelling) Houston Üniversitesi’nde yer almaktadır (Ciğerci, 2015, s. 34).

Dijital öykülemeye ilişkin alanyazın incelendiğinde bu kavrama yönelik birçok tanım yer almaktadır. Armstrong (2003) dijital öyküleme kavramını, bilgi aktarımı veya öykü anlatmanın medya aracılığıyla paylaşılması şeklinde tanımlamaktadır. Mellon (1999) ise dijital öykülemeyi, öykü anlatımının çoklu ortam teknikleriyle birleştirilmesi olarak ifade etmiştir. Robin (2006, s. 1) dijital öykülemeyi, “belli bir konuda bilgi vermek amacıyla metin, ses, video, müzik ve grafik gibi öğelerinin bir araya getirilerek anlamlı bir bütün şeklinde sunulması” olarak tanımlamıştır. Dreon, Kerper ve Landis (2011) ise dijital öykülemeyi, “öykü anlatım sanatının farklı araçlarla desteklenerek oluşturulması biçimi” olarak ifade etmiştir.

Dijital öykülemeye ilişkin birçok tanım ve ifade bulunmasına rağmen bu tanımların daha çok resim, fotoğraf, ses, video vb. çoklu ortam öğeleri ile öyküleme sanatının birleşmesi etrafında döndüğü görülmektedir (Robin, 2006, s. 1). Ancak dijital öyküleme, fotoğraf, resim vb. görsellerin müzikle birleştirilip oluşturulduğu basit bir slayt gösterisinden daha fazlasıdır (Dreon, Kerper ve Landis, 2011). Bu noktada Robin ve Pierson (2005) dijital öykülemeyi, “öğrenci ve öğretmenlerin hayal güçlerini kullanmalarını sağlayan ve onlara deneyimler sunan öykü oluşturma süreci olarak” ifade etmektedir. Meadows (2003) ise, dijital öykülerin içinde hisler olan kalpten gelen kişisel öyküler olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca dijital öykülemenin sadece bir araç olmadığı ve bir devrim olduğu da dile getirilmiştir.

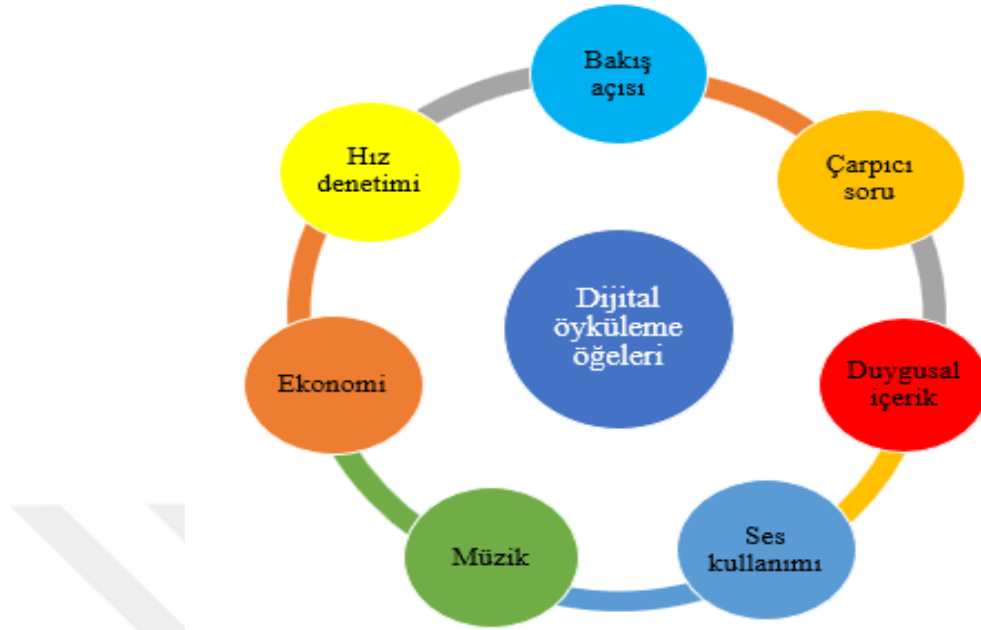
Dijital öyküler ve dijital öyküleme çalışmaları hem öğretmenler hem de farklı yaşta öğrenciler tarafından pedagojik bir araç olarak eğitim süreçlerinde kullanılabilir (Garcia ve Rossiter, 2010). Dijital öyküler eğitim süreçlerinde iki farklı şekilde oluşturulabilir. Dijital öyküler öğretmenler tarafından oluşturularak

derslerin amaç ve içeriğine uygun bir yöntem olarak kullanılabilir. Böyle bir durumda öğretmenler, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak veya ilgilerini canlı tutmak, yeni duygu ve düşünceleri keşfetmelerini sağlamak amacıyla oluşturulan zengin çoklu ortam içeriğine sahip dijital öyküleri öğrencilerine izlettirebilirler. Bununla birlikte derslerinde dijital öyküleri kullanarak soyut ya da kavramsal boyutta olan konu ve kavramları bu dijital öyküler üzerinden somutlaştırarak daha anlaşılabilir hale getirebilirler. Bu sebeple dijital öyküler öğretmenler için etkili bir öğretim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde dijital öyküler ve dijital öyküleme çalışmaları, öğrenciler için de etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir. Bu durumda öğrencilerden belirlen konular dahilinde kendi dijital öykülerini oluşturmaları istenebilir. Bu öykü oluşturma sürecinde öğrenciler; düşüncelerini düzenlemeyi, duygu ve düşüncelerini paylaşmayı, görüşlerini ifade etmeyi, soru sormayı ve anlatılar hazırlamayı öğrenerek iletişim becerilerini geliştirebilmektedir (Ciğerci, 2015, s. 44). Ayrıca öğrenciler, dijital öyküleme sürecinde kendi hazırlamış oldukları dijital öykülerini web ortamında yayınlayıp kendi akranlarıyla paylaşma fırsatı da bulabilmektedir. Böyle bir durum, öğrencilere kendi oluşturdıkları öyküler üzerinde eleştiri ve yorum yapma imkânı sunduğu gibi hem duygusal zekâlarına hem de sosyal öğrenmelerine katkılar sağlamaktadır.

Dijital öykülerde kişisel öykülerden tarihi olayların anlatımına kadar birçok farklı konu işlenebilmektedir (Coutinho, 2010). Dijital öyküler tarih, dil becerileri, öğretmen eğitimi ve sosyal çalışmalara ilişkin temel konuların öğretiminde önemli bir araç olmasının yanı sıra görsel beceriler, iş birliği becerileri ve teknolojiyi kullanma becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır (McLellan, 2006). Ancak, başarılı bir dijital öyküleme süreci için dijital öykülerin bütün öğelerinin iyi bilinmesi ve aşamalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

2.5.1. Dijital öyküleme öğeleri

Etkili bir dijital öyküleme süreci için bazı temel öğelerin bulunması gerekmektedir. Bu hususta dijital öyküleme sürecinde “bakış açısı, çarpıcı soru, duygusal içerik, ses kullanımı, müzik, ekonomi ve hız denetimi” olmak üzere yedi öğe belirlenmiştir (Bull ve Kadger, 2004; Lambert, 2010; Robin, 2008). Bu öğeler Şekil 2.2’de gösterilmiştir:



Şekil 2.2. Dijital öyküleme öğeleri (Bull ve Kadjer, 2004; Lambert, 2010)

1. Bakış açısı: Dijital öyküyü oluşturanın kendi deneyimlerini kendi bakış açısıyla

ele alarak mesajını vermesidir. Yazarın bakış açısı ve öykünün amacını bu öğelere yansıtılır. Dijital öykülemelerde öykünün amacının belirlenmesi ve öyküyü anlatanın asıl anlatmak istediği şeye odaklanması gerekmektedir. Niçin bu öykü? Bu öyküyü anlatmadaki amacım ne? gibi sorularına yönelik cevaplar aranmalıdır (Lambert, 2010).

2. Çarpıcı soru: Dijital öyküyü izleyip ve dinleyecek kişilerde merak duygusu uyandırmak, dikkat ve ilgiyi sürekli canlı tutmak için kullanılan anahtar sorudur. Dijital öykülerde izleyici ve dinleyicilerin dikkatini çekerek öykünün sonunda cevaplandırılacak bir soru da sorulmalıdır (Robin, 2008). Bu soru ya öykü başında belirgin bir şekilde ya da hikâyenin içine gömülü olarak sorulabilir. Böylece izleyicilerin hikâyeye odaklanması sağlanır. Bazı öykülere ise soru yerine ilgi çekici grafik veya resimler de konulabilir (Bull ve Kadjer, 2004).

3. Duygusal içerik: Dijital öykülemelerde izleyicilerin dikkatini çekip izleyiciyle duygusal bir bağ kurulmasını olanak sağlayan içeriğin olmasıdır. Bu doğrultuda oluşturulacak dijital öykülerin, izleyiciyi bazen güldüren ve eğlendiren bazen de hüzünlendiren bir duygusal içeriğe sahip olması gerekir. Bu sebeple dijital öykülerin içeriği oluşturulurken öykülere duygu katacak ses, görüntü, kelime ve müziklerin

kullanılması gerekir. Bununla birlikte öykü seslendirilirken ses tonuna mutlaka duygu katılmalıdır (Bull ve Kajder, 2004).

4. Ses kullanımı: Dijital öykülerin önemli bileşenlerinden biri de öykü anlatıcısının seslendirmesidir. Dijital öyküleme sürecinde öyküyü anlatacakların kendi oluşturdukları senaryolarını seslendirmelerine olanak tanınmaktadır. Bu durumda öykü anlatıcısı öykünün konusu, içeriği, vermek istediği mesaj ve duygusal içeriğini dikkate alarak seslendirme yapmalıdır. Bu doğrultuda öykü anlatıcısı sesinde yükseltme, alçaltma, inceltme ve kalınlaştırma gibi oynamalar yapabilir. Böylece dinleyicilerin dikkati çekilmiş ve öykünün karşı tarafa vermek istediği mesaj aktarılmış olur (Bull ve Kajder, 2004).

5. Müziğin gücü: Öyküyü destekleyen bir müziğin kullanılmasıdır. Uygun şekilde seçilen ve kullanılan müzikler veya ses efektleri öyküye derinlik katabilir. Böylece daha duygu yüklü ve vurgulu bir öykü ortaya çıkmış olur. Ancak müziklerin seçimi sırasında telif hakları da göz önünde bulundurulmalıdır (Lambert, 2010).

6. Ekonomi: Hazırlanacak dijital öykülerin uzunluğu ve süresiyle ilgili bileşendir. Dijital öyküyü izleyeceklerin aşırı bilgi yüklenmesine engel olmak için ses ve görsellerin ekonomik bir biçimde kullanılması durumudur. Dijital öyküler ortalama 2-3 dakika uzunluğunda olmalıdır. Ekonomi ögesi sadece öykü metni ve dijital öykü uzunluğuyla sınırlı değildir. Aynı zamanda dijital öyküde kullanılacak müzik, efekt, video, resim, fotoğraf, grafik gibi ses ve görsellerin sayısı ve bunların öyküde ne kadar süre ile kullanılacakları da ekonomi ögesi kapsamındadır (Bull ve Kajder, 2004). Bu hususlardan hareketle dijital öyküleme içeriğinin sınırlandırılması iki pratik yarar sağlayacaktır. Bunlardan ilki, dijital öykünün oluşturulması sürecinde yönetilebilir bir yapım süreci sağlaması, diğeri ise öykülerin daha kolay izlenmesidir.

7. Hız denetimi: Dijital öykünün ne kadar bir hızla ilerleyeceğini belirleyen bileşendir. Öykünün çok hızlı veya yavaş olması izleyicilerin hem dikkatini dağıtabilir hem de öykü takibini zorlaştırabilir. Bu sebeple hız ayarlanırken seçilen konu, öykü izleyicilerin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Lambert, 2010; Robin, 2008).

Dijital öykülemenin öğeleri incelendiğinde, geleneksel olarak anlatılan öykü öğeleri ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak dijital öyküleme metin, fotoğraf, resim, ses, video ve diğer çoklu ortam olanakları kullanılarak oluşturulmaktadır. Bu durum dijital öykülemeyi geleneksel öykülemeden ayıran temel farklardan biridir. Bununla birlikte belirtilen bu dijital öyküleme öğeleri dijital

öyküleme sürecinin farklı aşamalarında sık sık kullanılmakta ve farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Sınıflandırılabilir.

2.5.2. Dijital öyküleme süreci

Dijital öyküleme sürecinin genel olarak öykünün oluşturulması ve teknolojiyle entegrasyon olmak üzere iki boyuttan oluştuğu söylenebilir. Ancak bu boyutlar kendi içinde farklı aşamalara ayrılmaktadır. Bununla birlikte dijital öyküleme aşamalarına ilişkin araştırmacılar tarafından çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalar incelendiğinde dijital öyküleme süreçlerinin genel olarak benzer özellikler taşıdığı söylenebilir (Barrett, 2009; Jakes ve Brennan, 2005; Kearney, 2011; Lambert, 2006; Lasica, 2010; Morra, 2013; Tolisano, 2008; Yüksel-Arslan, 2013).

Alanyazında dijital öyküleme süreçlerine ilişkin aşamalar çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Jakes ve Brennan (2005) dijital öyküleme sürecinin aşamalarını; “öyküyü yazma”, “öykü senaryosunu oluşturma”, “öykü panosu oluşturma”, “kullanılacak çoklu ortam öğelerini araştırma”, “dijital öykünün oluşturulması” ve “dijital öykünün yayımlanması ya da paylaşılması” olacak şekilde altı başlıkta toplamaktadır. Lambert (2006) ise dijital öyküleme sürecini yedi aşamada ele almaktadır. Bunlar; “bakış açısı belirleme”, “duyguları belirleme”, “anı bulma”, “öyküyü görme”, “öyküyü dinleme”, “öyküyü birleştirme” ve “öyküyü paylaşma” dır. Tolisano (2008), bu süreci üç aşamaya ayırmaktadır. İlk aşama hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öykü metni yazılır. Bununla birlikte öyküde kullanılacak resim, fotoğraf, grafik, video gibi görseller de seçilir. İkinci aşamada ise bilgisayar ya da web tabanlı programlar kullanılarak resim, seslendirme, müzik gibi öğeler bir araya getirilerek dijital öykü oluşturulur. Son aşamada ise hazırlanan dijital öykü bilgisayar ya da internet ortamına yüklenir ve paylaşılır.

Barrett (2009), dijital öyküleme süreciyle ilgili beş basamaktan söz etmektedir. Bunlar; “öykü metni yazma”, “ses kaydını yapma”, “görselleri toplama”, “öyküyü oluşturma” ve “öyküyü yayınlama” dır. İlk basamakta öykü metnine karar verilir ve öykü yazılır. Dijital öykülemede kullanılacak öykünün konusu önemli bir olay ya da insanla ilgili olabilir. Ayrıca öykü metni yazılırken akışın nasıl olacağına da karar verilmelidir. Öykü metninin dijital bir ortamda seslendirilip kaydedilmesi öyküleme sürecinin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Ses kaydının yapılabilmesi için mikrofon olmalıdır. Ayrıca sesi bilgisayara kaydetmeyi sağlayacak programın da bilgisayara

kurulması gerekmektedir. Bununla birlikte ses kayıt cihazları veya cep telefonlarıyla da ses kaydı yapılabilir. Üçüncü basamakta uygun görsellerin toplanması yer almaktadır. Bu noktada fotoğraf, grafik, resim, video, animasyon gibi görseller kullanılabilir. Bu bağlamda oluşturulacak dijital öykü için fotoğraflar çekilebileceği gibi internet ortamındaki resimlerden veya elimizde bulunan resimlerden yararlanılabilir. Ancak böyle bir durumda kullanılacak resim, fotoğraf, grafik, video vb. görsellerin telif haklarına dikkat edilmelidir. Dördüncü basamakta daha önceki aşamalarda yapılan çalışmalar bir araya getirilerek “Photo Story, Windows ses kaydedicisi, Audacity, Movie Maker, iMovie, Power Point” gibi programlar aracılığıyla birleştirilir ve dijital öykü oluşturulur. Son basamakta ise oluşturulan dijital öyküler paylaşıp yayınlanır.

Lasica (2006), dijital öyküleme sürecini on aşamada ele almaktadır. Bunlar; “öyküye karar verme”, “öyküyle ilgili materyalleri derleme”, “öykü senaryosu oluşturma”, “gerekli araç-gereçleri hazırlama”, “öykü panosu oluşturma”, “araçları dijitalleştirme”, “ses kaydı yapma”, “öyküye müzik ekleme”, “öyküyü düzenleme” ve “öyküyü paylaşma” dır. Kearney (2011) ise dijital öyküleme sürecini; “üretim öncesi”, “üretim dönemi”, “üretim sonrası” ve “dağıtım” olmak üzere dört aşamaya ayırmaktadır. Üretim öncesi aşamada dijital öyküyü oluşturacak kişinin öyküyü ne amaçla yazacağı belirlenir, öykü panosu kullanılarak öykünün senaryosu oluşturulur. İkinci aşamada öykü senaryosuna dayalı olarak öyküde kullanılacak resim, fotoğraf, müzik, efekt, video gibi çoklu ortam öğeleri belirlenir ve kullanılır. Üçüncü aşamada bilgisayar ya da web ortamındaki programlar aracılığıyla dijital öyküler oluşturulur. Son aşamada ise oluşturulan dijital öyküler bilgisayar veya web ortamlarında paylaşılır.

Yüksel-Arslan (2013), dijital öyküleme sürecini “öykü başlangıç noktası”, “senaryoyu oluşturma”, “görsel ve işitsel materyalleri seçme”, “görsel ve işitsel materyalleri birleştirip dijital öyküyü oluşturma” ve “dijital öykünün sunumu” olmak üzere beş aşamada ele almıştır. Morra (2013)’nın dijital öyküleme süreci ise sekiz adımdan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; “bir konu bulma”, “konuyu araştırma, inceleme ve öğrenme”, “öykü metni yazma”, “öykü tahtası oluşturma ve planlama”, “resim, ses, video dosyalarını toplama veya oluşturma”, “bütün dosyaları bir araya getirme”, “paylaşma ve geribildirim alma” ile “düzenleme” dir.

Tüm bu sınıflamalardan yola çıkarak dijital öykü oluşturma sürecinin hiyerarşik adımlardan oluştuğu söylenebilir (Barrett, 2009; Jakes ve Brennan, 2005; Kearney, 2011; Lambert, 2006; Lasica, 2006; Morra, 2013; Tolisano, 2008; Yüksel-Arslan,

2013). Ayrıca bu adımlar; “konu seçimi ve öykü oluşturma”, “öyküleme için kaynakları araştırma/oluşturma ve senaryolaştırma”, “öykü senaryosunun çoklu ortam bileşenleriyle (resim, video, grafik, müzik, ses vb.) birleştirilmesi ve dijital öykünün oluşması” ve “dijital öykünün paylaşılması” olarak özetlenebilir. Bu çalışmadaki dijital öyküleme süreci de bu adımlar kapsamında tasarlanmıştır. Dijital öyküleme sürecine yönelik adımlar Şekil 2.3.’te verilmiştir:



Şekil 2.3. Dijital öyküleme sürecinin aşamaları (Jakes ve Brennan, 2005; Lasica, 2006; Morra, 2013)

2.5.3. Dijital öyküleme programları

Alanyazın incelendiğinde masaüstü bilgisayardan telefonlara, tabletlerden web ortamına kadar birçok alanda dijital öykü oluşturmak için kullanılabilecek yazılımlar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte akıllı telefon ve tablet bilgisayar kullanımının artması ve internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte hazır ses, efekt ve animasyonlar içeren dijital öyküleme yazılımları da geliştirilmiştir. Bu kapsamda Robin ve Mcneil (2012), dijital öykülemede kullanılabilecek yazılım ve programları genel olarak üç başlıkta incelemiştir. Bunlar; “masaüstü ve diz üstü bilgisayarlarda kullanılan yazılımlar”, “akıllı telefon ve tablet bilgisayarlarda kullanılan yazılımlar” ve “web ortamında kullanılan yazılımlar” dır. Dijital öyküleme çalışmaları için kullanılabilecek başlıca dijital öyküleme yazılım programları Tablo 2.7’ de belirtilmiştir:

Tablo 2.7. Dijital öyküleme için kullanılabilecek yazılımlar (Robin ve Mcneil, 2012)

Masaüstü ve diz üstü bilgisayarlar kullanılan yazılımlar	Akıllı telefon ve tabletlerde kullanılan yazılımlar	Web ortamında kullanılan yazılımlar
Microsoft Photo Story-3	StoryKit	Wevideo
Microsoft Windows Live Movie Maker	Storyrobe	Animoto
Microsoft Power Point	iTalk	Creaza
Imovie	Fotobabble	Prezi
	iMovie for iPad	VoiceThread
	ReelDirector	Meograph
	8mm HD for iPad	Storyjumper
		StoryBird

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin dijital öyküleme çalışmalarında genellikle Tablo 2.7'deki bu yazılımları kullandıkları belirlenmiştir (Barrett, 2009; Cığerci, 2015; Dogan, 2007; Karakoyun, 2014; Sadık, 2008; Sarıtepeci, 2016). Dijital öyküleme programları kullanılırken kullanımı kolay ve basit yazılımların seçilmesi çalışılan alanda daha etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Bunun yanı sıra öğrenci özelliklerinin bilinmesi ve dijital öykülemenin kullanılacağı sınıfların teknolojik alt yapı açısından donanımlı olması da oldukça önemlidir.

2.5.4. Dijital öykülemenin aktif öğrenme aracı olarak kullanımı

Eğitimde kullanılan dijital öyküleme uygulamaları hem öğretmenler hem de öğrenciler için etkili bir öğrenme-öğretim aracı faaliyetidir. Öğretmenler, öğrencilerin derslere karşı ilgilerini artırmak ve yeni fikirler keşfetmelerini sağlamak amacıyla hazırladıkları zengin içeriklere sahip dijital öyküleri öğrencilerine izlettirebilir veya dinlettirebilirler. Bununla birlikte oluşturdukları dijital öyküleri derslerinde kullanarak soyut ya da kavramsal konuları bu yolla somutlaştırabilirler (Robin, 2006). Dijital öyküler, öğretmenler tarafından etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabildiği gibi öğrenciler tarafından da etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir. Böyle durumlarda öğrencilerden dijital öyküler oluşturmaları istenebilir. Öğrenciler dijital öyküler oluşturdukları bu süreçte birden fazla beceriyi işe koşarak anlamlı ve keyifli öğrenmeler gerçekleştirebilir.

Eğitim öğretim faaliyetleri sırasında öğrencilerle gerçekleştirilecek dijital öyküler bireysel ya da grupla olacak şekilde düzenlenebilir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımı ve etkin teknoloji kullanımı sonucunda bir ürün ortaya konulur. Böylece öğrenme sürecinde öğrencilerde derin ve anlamlı öğrenme bir öğrenme gerçekleşmiş olur (Barret, 2005). Ayrıca dijital öykülemenin kullanıldığı

derslerde sınıfta öğretim ve öğrenmeyi kolaylaştırma potansiyeline sahip olduğu da belirtilmektedir (Xu, Park ve Baek, 2011)

Matthews (2008), dijital öyküleme çalışmalarıyla öğrencilerin bu süreçte sadece aktif katılım sağlamadığını; bunun yanı sıra öğrencilere öğrendiklerini yansıtmaya olanağı sunduğunu da belirtmektedir. Bununla birlikte dijital öykülemeler sırasında gerçekleşen yansımaların öğrenme etkinliğine ve derin öğrenmenin gelişmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin katıldığı dijital öyküleme çalışmalarında öğrenci merkezli dört stratejinin “öğrencinin katılımı”, “derin öğrenmenin yansıtılması”, “proje tabanlı öğrenme” ve “ders-teknoloji entegrasyonu” daha kolay bir araya geleceği ifade edilmektedir (Barret, 2006).

Dijital öykülemeler için kullanılan çoklu ortam öğeleri iş birliği ve aktif öğrenmeyi güçlendirmektedir. Öğrencilerin iş birliği içinde aktif bir çevrede bulunmaları onların daha üretken olmalarına da yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin dijital öykülere ilişkin hikâye panosu ve senaryo oluşturmaları olay örgüsünü daha iyi anlamalarını, olaylar arasındaki detay ve geçişlerin farkındalığını sağlamaktadır (Slyvester ve Greenidge, 2009). Benzer şekilde Frazel (2010) de dijital öyküleme sürecinin aktif bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu sürecin aktif olması, öğrenme ortamlarına heyecan verici ve eğlenceli bir iklim kazandırmaktadır. Ayrıca dijital öyküler öğrencilerin izleyici kitlesini genişletmekte, yazma ortamlarında kendilerine ilişkin algıların farkına varıp iş birliği yapmalarını desteklemekte ve aktif öğrenmelerini sağlamaktadır (Davis, 2004; Foley, 2013; Sylvester ve Greenidge, 2009).

Dijital öyküler hem öğretmenler hem de öğrenciler için oldukça önemli ve güçlü bir öğretim materyalidir (Robin, 2006). Öğrencinin her sürecine aktif olarak katıldığı bir dijital öyküleme etkinliği; yazdığı, senaryolaştırdığı, resmettiği/görselleştirdiği ve seslendirdiği öyküsü, öğrencinin öğrendiklerini içselleştirmesine yönelik bir öz-yansıtmaya sağlar. Böylece aktif öğrenme gerçekleşmiş olur. Dijital öykülemenin öğretim sürecinde kullanılması öğretmen ve öğrencilerin üzerinde çalışılan konuyla ilgili olarak önceden hazırlık yapmalarını ve bu hazırlıklar neticesinde de bir ürün ortaya koymalarını gerektirir. Bu yönüyle öğretmen ve öğrencinin aktif katılımının gerçekleştiği bir süreç meydana gelmiş olur (Xu, Park ve Baek, 2011). Ayrıca dijital öyküleme süreci öğrencilerin önceki deneyimlerini temele alarak güçlü sosyal etkileşimler tasarlamalarına, aktif ve otantik öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır (Smeda, Dakich ve Sharda, 2010).

Dijital öyküleme, öğrencilerin süreç boyunca aktif üretici konumunda oldukları yapılandırmacı ortam özelliklerini barındıran bir yöntemdir. Bu yönüyle öğrenciler dijital öyküleme sürecinde öykülerini oluştururken hem içerikle hem grup arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle aktif bir etkileşim ve iletişim kurarlar. Öğrencilerin girmiş oldukları bu aktif etkileşim ve iletişim sürecinin daha anlamlı bir öğrenmeyi sağladığı ve öğrenci başarısını desteklediği de savunulmaktadır (Burmark, 2004; Figg, McCartney ve Gonsoulin, 2010) Nitekim dijital öyküleme çalışmalarının öğrenci merkezli aktif bir öğrenmeyi teşvik ettiği (Xu, Park ve Baek, 2011), öğrencileri pasif tüketici konumundan aktif üretici konumuna geçirdiği (Ohler, 2006), konu bilgisinin öznel ve anlamlı bir şekilde oluşturulmasına olanak sağladığı (Yüksel-Arslan, Yıldırım ve Robin, 2016) bilinmektedir. Bu doğrultuda dijital öyküleme süreci bilgiyi aktif bir şekilde oluşturma ve keşfetme amacıyla da kullanılabilir. (Sadik, 2008). Çünkü öğrenciler bu süreçte kurguladıkları hikayelerle bilgiyi ilgi çekici şekilde sunabilmektedirler. Bunun yanı sıra süreç içerisindeki veri toplama, özetleme ve organize etme aracılığıyla da aktif öğrenmeler ve üst düzey düşünceler gerçekleşebilmektedir (Hung, Hwang ve Huang 2012). Ayrıca dijital öyküleme çalışmaları öğrencilerin sınıf ortamında aktif, yansıtıcı ve eğlenerek öğrenmelerine de olanak sağlamaktadır (Wang ve Zhan, 2010).

Dijital öykülemenin eğitim-öğretim sürecindeki yararları özetle şöyle sıralanabilir (Dogan ve Robin, 2008; Jakes ve Brennan, 2005; Miller, 2009; Morris, 2013; Ohler, 2006; Robin, 2006; Robin ve McNeil, 2012; Sadik, 2008; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013):

- Öğrencinin yaptığı işe motive olmasını sağlar.
- Öğrencilerde problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.
- Öğrenciler iş birliğini içerisinde çalışmalarını sağlar.
- Öğrencilerin dikkat becerilerinin gelişmesini sağlar.
- Öğrencilerde yazma konusunda ilgi ve merak uyandırır.
- Olumlu sınıf atmosferi yaratır.
- Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine olanak sağlar.
- Çoklu zekâya uygundur.
- Öğrencilerin karar verme süreçlerine katkı sağlar.
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini destekler ve geliştirir.

- Öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırır ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını sağlar.
- Formal ve informal öğrenmeye ilişkin süreçleri birleştirir.
- Çoklu ortam öğelerini derslerle bütünleştirir.
- Öğrencilere kendilerine özgü bir öğrenme deneyimi sunar.
- Süreç sonunda ortaya bir ürün çıkacağı için öğrenci motivasyonunu artar.
- Öğrencilere dijital öyküleme sürecinde ve ürün ortaya çıktıktan sonra öz-değerlendirme yapma olanağı sağlar.
- Öğrencilerin teknolojiye ilişkin becerileri ve bilgi okuryazarlığı gelişir.
- Yapılandırmacılık bağlamında değerlendirilebilecek öğrenme modellerinin sınıf ortamında kullanılmasına olanak sağlar.

Dijital öykülemenin eğitim öğretim süreçlerinde kullanılmasında bazı sınırlık ve dezavantajlar da mevcuttur. Sınırlıklar şu şekilde sıralanabilir (Banaszewski, 2005; Bauer ve Kenton 2005; Dogan ve Robin, 2008; Koehler ve Mishra, 2005; Robin, 2006; Sadik, 2008)

- Dijital öyküleme çalışmaları zaman alıcıdır. Bu sebeple iyi bir zaman yönetimi gerektirir.
- Dijital öyküleme sürecinde yazılımsal ve teknik problemlerle karşılaşılabilir.
- Teknik donanım eksikliği ve internete erişimde sıkıntılar yaşanması süreci oldukça olumsuz bir şekilde etkilemektedir.
- Dijital öyküleme için senaryoların niteliği dijital öyküleme sürecine olumsuz yansiyabilir.
- Öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarında kullandıkları resim, ses, fotoğraf gibi materyallerin telif ve fikri mülkiyet haklarına saygılı davranmamalarından kaynaklı sorunlar yaşanabilmektedir.
- Öğretmenlerin hem teknolojik materyalleri kullanmada kendilerini geliştirmemeleri hem de dijital öyküleme konusunda eğitim eksikliği de karşılaşılan olumsuzluklardan biridir.

Dijital öykülerin eğitimde kullanımıyla ilgili alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğretimi (Churchill vd., 2008; Çokyaman, 2019; Kaya, 2014; Norman, 2011; Sandaran ve Kia, 2013; Tsou, Wang ve Tzeng, 2006; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013) ve temel

dil becerilerinin kazandırılmasında (Abidin vd., 2011; Abou Shaaban, 2015; Baki, 2015; Bilaloğlu, 2019; Campbell, 2012; Ciğerci, 2015; Çıralı, 2012; Davis, 2004; Dayan, 2017; Foley, 2013; Green, 2011; Kajder, 2004; Özüdoğru, 2017; Saunders, 2014; Stojke, 2009; Sylvester ve Greenidge, 2009; Tatum, 2009; Xin, 2013; Yamaç, 2015) kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte Fen Bilimleri (Akgül, 2018; Büyükcengiz, 2017; Çiçek, 2018) ve Sosyal Bilgiler (Saritepeci, 2016; Şimşek, 2000) derslerinde de dijital öykülerin kullanımına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda Hayat Bilgisi dersinde dijital öyküleme çalışmalarının kullanıldığı bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda dijital öyküleme, yaşam becerileri ve öz-yönetim becerisiyle ilgili yurt için ve yurt dışında yapılan araştırmalara 3 başlıkta yer verilmiştir:

2.6.1. Dijital öyküleme ile ilgili araştırmalar

Bilici (2021), “Dijital Öykülemenin Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Eleştirel Düşünme Eğilimlerine, İş Birlikli Düzenleme ve Hikâye Kurgulama Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada dijital öyküleme uygulamalarının 10. sınıf öğrencilerinin iş birlikli öğrenme, eleştirel düşünme, hikâye kurgulama becerileri ile akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir lisede öğrenim gören 64 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak başarı testi, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “İş Birlikli Düzenleme Becerisi Ölçeği”, dijital öykü değerlendirme rubriği, görüşme formu ve gözlem kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlara göre dijital öyküleme uygulamaları öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme ve iş birlikli düzenleme becerilerinde deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark oluşturmuştur. Dijital öyküleme uygulamaları öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel yöntemdeki PowerPoint sunusu hazırlamaya göre daha fazla artırmıştır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme, iş birlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerileri de dijital öyküleme uygulamalarından olumlu etkilenmiştir.

Çelik-Yıldız (2021), “Dijital Öykü Atölyesinin Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine ve Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmada dijital öykü atölyelerinin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine etkisini incelemeyi

amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma modellerinde eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Van ilindeki bir devlet ortaokulunun 5., 6. ve 7. Sınıflarında öğrenim gören 30 öğrenci ile Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Dijital Öykülemeye Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Anketi”, “Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği”, başarı testi, görüşme, gözlem ve günlükler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dijital öykü atölyelerinin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra dijital öykü atölyelerinin 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki akademik başarılarına olumlu etkisinin olduğu, ancak 7. sınıf öğrencileri üzerinde ise etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Karademir (2020), “21. Yüzyıl Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öyküleme Uygulamaları: Özel Yetenekli İlkokul Öğrencileri Örneğinde Öğrenme ve Yenilenme Becerileri” adlı çalışmasında dijital öyküleme uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilenme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Eskişehir’deki bir Bilim ve Sanat Merkezinde 2. Sınıfta öğrenim gören 20 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği”, yarı yapılandırılmış görüşmeler, günlükler ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin gerçekleştirdikleri dijital öyküleme uygulamalarının, 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilenme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği, öğrenme ve yenilenme becerilerinden yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme alt becerilerine de olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür.

Pala (2020), “Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Öyküleme Destekli Grup Çalışmasının Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” adlı araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenme kalıcılıklarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada karma yöntem modellerinden gömülü yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 7. Sınıfta öğrenim gören 47 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise başarı testi, değerlendirme rubriği, tutum ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre dijital öyküleme çalışmalarının kullanıldığı deney grubu öğrencileri, kontrol grubu

öğrencilerine göre başarı, tutum ve kalıcılık testlerinde daha yüksek puanlar almıştır. Benzer şekilde öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrenciler, dijital öyküleme destekli grup çalışmalarının derslerde kullanımından memnun olduklarını ve akademik başarı ve tutumlarına da olumlu katkıları olduğunu belirtmişlerdir.

Tetik (2020), “Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Desteklenmesinde Dijital Öyküleme Etkinlikleri: Eylem Araştırması” adlı araştırmasında etkinlik temelli dijital öyküleme uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin yazma ve dijital öykü oluşturma becerileri ile yazma motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Bu kapsamda çalışmada nitel araştırma modellerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise destek eğitimi programına devam eden (3. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören) 13 özel yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yazma Değerlendirme Rubriği”, “Yazma Motivasyonu Ölçeği”, “Teknoloji Düzeyi Belirleme Formu”, görüşme, gözlem, öğrenci ürünleri ve günlükler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin hem yazma becerilerinde hem de dijital öykü oluşturma becerilerinde olumlu gelişmeler tespit edilmiştir. Bununla birlikte etkinlik temelli dijital öyküleme uygulamalarının, öğrencilerin yazma motivasyonları ve yazmaya karşı tutumlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Öğrenciler, etkinlik temelli dijital öyküleme çalışmalarıyla yazı yazmayı sevdiklerini, bu çalışmaları eğlenceli bulduklarını ve metin türlerinin nasıl yazılacağını öğrendiklerini de belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra dijital öyküleme uygulamalarının yazım hatalarında düzeltmelerini sağladığı, özenli ve dikkatli yazmayı desteklediği, teknolojik becerilere katkı sağladığı ve telaffuzu geliştirdiği görülmüştür.

Ünlü ve Yangın (2020), “Dijital Öykülerle Desteklenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı araştırmalarında dijital öyküleme çalışmalarının Sosyal Bilgiler dersinde ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı-deneyisel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Rize il merkezindeki bir ilkökulun 4. sınıfında öğrenim gören 42 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Cornell Eleştirel Düşünme Testi (CEDT-X)” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Araştırmanın bulgularına göre dijital öykülerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerinin başarılarını arttırdığı, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve içten denetimli kontrol odağı puanlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Çıralı-Sarıca (2019), “Öğretmenlerin Dijital Hikâye Anlatımı Üzerinden Mesleki Kendini Anlayışları ve Öğretmen Adaylarınca Alımlanması” adlı çalışmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital öyküleme aracılığıyla mesleki kendini anlama süreçlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada nitel araştırma modellerinden etnografik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 15 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem, odak grup görüşmeleri, ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kendini anlama süreçlerinde mesleki yaşamda karşılaştıkları problemler ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmen adayları, dijital öyküleme çalışmalarının mesleki yaşantıda karşılaşılan sorunlara yönelik nasıl çözüm bulabileceği konusunda yol gösterici olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmen eğitiminde dijital öyküleme uygulamalarıyla kuram ve uygulama arasında bağ kurulabileceği de belirtilmiştir.

Karataş, Bozkurt ve Hava (2019), “Tarih Öğretmeni Adaylarının Öğretim Ortamlarında Dijital Hikâye Anlatımı Etkinliğinin Kullanımına Yönelik Görüşleri” adlı çalışmalarında, dijital öyküleme etkinliklerinin öğretim ortamlarında kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Tarih Öğretmenliği bölümünde okuyan sekiz öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adayları, dijital öyküleme etkinliklerini derse katılım, motivasyon, yaratıcı düşünme becerileri açısından avantajlı bulduklarını belirtmişlerdir.

Perez, Martinez ve Pineiro (2019), “Öğretmenlerin, İşbirlikçi Dijital Öykü Yaratımının İlköğretim Öğrencilerinin İletişimsel ve Dijital Yeterliliğine Katkısına İlişkin Algısı” adlı araştırmasında iş birlikli dijital öykü oluşturma sürecinin öğrencilerin iletişimsel ve dijital yeterliklerini ne ölçüde geliştirdiğini belirlemeye çalışmıştır. Bu kapsamda çalışmada nicel araştırma modellerinde tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 201 ilkokul öğrencisi ve 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak değerlendirme rubriği ve 15 nitel sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işbirlikçi dijital öykü oluşturma sürecini çeşitli teknolojik kaynaklar ve görsel-ışitsel tekniklerle desteklenen,

hikâye ile ilgili yeterlikler ve yetenekler kazanmaları için uygun ortamlar sağlayan, okul çocuklarının ifade ve iletişim becerilerini önemli ölçüde etkinleştiren bir eğitim uygulaması olarak gördükleri belirlenmiştir.

Uslu (2019), “İş Birlikli Dijital Hikâye Anlatımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında iş birlikli dijital öyküleme çalışmalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada nicel araştırma modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4. Sınıflarda öğrenim göre 60 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” ve “Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iş birlikli dijital öyküleme çalışmalarının yaratıcı yazma becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirecek şekilde etkilediği; ancak duygusal öğrenme becerilerini etkilemediği belirlenmiştir.

Çiçek (2018), “Dijital Hikâyeleme Yöntemini Kullanmanın Altıncı Sınıf Fen Bilimleri Dersindeki Etkisinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması” adlı araştırmasında 6. Sınıf Fen dersinde kullanılan dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, ders karşı tutumlarına, öğrenme stratejilerine etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada karma yöntem modellerinde gömülü yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 6. Sınıfa devam eden 88 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu, gözlem, başarı testi ve ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dijital öyküleme uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına pozitif etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına katkı sağladığı, öğrencilerin Fen dersine yönelik olumlu tutum sergiledikleri de görülmüştür.

Demirer ve Baki (2018), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Sürecine İlişkin Görüşleri ve Algıları” adlı çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algılarını incelemiştir. Bu kapsamda nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 35 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu ve “Metafor Belirleme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital öyküleme sürecinin, öğretmen adaylarının en çok yazma, konuşma ve teknoloji becerilerini geliştirdiği

belirlenmiştir. Ayrıca dijital öyküleme uygulamalarının öğretmen adaylarının dinleme, okuma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığı görülmüştür.

Nassim (2018), “Dijital Öyküleme: Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirmek İçin Aktif Bir Öğrenme Aracı” adlı araştırmasında dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımları ve dil becerilerini geliştirme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bunun yanı sıra yapılan araştırma dijital öyküleme yaklaşımının dil öğrenme sınıflarında kullanımının daha iyi anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İngilizce dil sınıflarında öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği” ve anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin okuma-yazma becerisi, yaratıcılık ve iş birlikli öğrenme becerilerinde önemli gelişmeler sağladığı görülmüştür.

Büyükcengiz (2017), “Dijital Öyküleme Metodunun Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında Fen Bilimleri dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve derse karşı tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilindeki bir devlet ortaokulunda 6. sınıflarda öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilimsel Süreç Beceri Testi”, “Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve mülakat kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve derse karşı tutumlarında olumlu gelişmeler sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca dijital öyküleme uygulamalarının dersleri eğlenceli hale getirdiği fakat zaman alıcı etkinlikler olduğu da tespit edilmiştir.

Dayan (2017), “İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dijital Öyküleme Çalışmaları” adlı çalışmasında dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin yazma süreçlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir’deki bir ilkokulun 4. Sınıfında öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada görüşme, gözlem, günlükler ve öğrenci ürünleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin dijital öyküleme çalışmalarıyla çok biçimli metinler oluşturduğu, yazım ve noktalama kurallarına uyduğu ve daha kurallı metinler oluşturdukları belirlenmiştir. Bununla birlikte dijital öykülerin kelime ve cümle sayılarında artış sağladığı, öykü öğelerini geliştirdiği ve daha detaylı metinler oluşturma noktasında katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca Türkçe dersinde kullanılan bu çalışmalar, öğrencileri düşünsel olarak yazmaya hazır hale getirmiş, derslerin daha zevkli ve eğlenceli geçmesini sağlamıştır.

Sarıtepeci (2017), “Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikâye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma” adlı araştırmasında ortaokulda kullanılan dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada nicel araştırma modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun 7. sınıfta öğrenim gören 68 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders bağlamında çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri etkinlik/ödev sayısı da yansıtıcı düşünme becerisine katkı sağlamıştır.

Balaman-Uçar (2016), “Dijital Öykülemenin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Olan Etkisi” adlı çalışmada dijital öyküleme uygulamalarının üniversite öğrencilerinin yazma becerilerine, motivasyonlarına ve ilgilerine olan etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İngilizce hazırlık okuyan 43 üniversite öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ölçek, anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kullanılan iki yönteminde öyküsel yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu, ancak dijital öyküleme etkinliklerinin yazma becerilerini geliştirmede diğer yonteme göre istatistiksel olarak daha etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları ve ilgilerinde artış sağladığı, öğrencilerin eğitimsel teknolojiye karşı öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği de görülmüştür.

Ciğerci (2015), “İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması” adlı çalışmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmede dijital öykülerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem modellerinden gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ilindeki bir ilkokulun 4. Sınıflarında öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, görüşme formu, gözlem, günlükler ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçe dersinde kullanılan dijital öykülere dayalı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra Türkçe dersinde dijital öykülere dayalı yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olmuştur. Ayrıca öğrencilerin derse hazır bulunuşluk düzeylerinin arttığı da gözlemlenmiştir.

Yamaç (2015) İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikayelerin Etkisi” adlı araştırmasında ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede dijital öykülerin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma modellerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise bir köy okulunda 3. Sınıfta öğrenim gören 26 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem formları, alan notları, öğretmen görüşmeler, öğrenci ürünleri, günlükler, yazma ve değerlendirme ölçeği, dijital öykü puanlama anahtarı kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre dijital öykülerin yazma niteliği açısından fikir, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla gibi alt boyutlarda gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yazılan metinlerde öykü öğeleri ve kelime sayısında artış görülmüştür. Yazma bilgisi açısından ise öğrencilerin öykü öğeleri hakkındaki bilgilerinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin süreç bilgileri de planlama, araştırma, fikir üretme, taslak oluşturma, düzenleme ve düzeltme aşamaları boyunca gelişmiştir.

Karakoyun (2014), “Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında çevrimiçi ortamlarda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma modellerinde durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri

Eğitimi (BÖTE) bölümünde öğrenim gören 8 öğretmeni adayı ile 6. sınıfa devam eden 47 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, günlükler, anket ve öğrenci ürünleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre yapılan dijital öyküleme çalışmaları ilköğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmiştir. Öğrenciler dijital öyküleme çalışmaları esnasında araştırılan kaynaklara erişim ve teknik konularda sorunlar yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları ise yapılan dijital öyküleme çalışmalarının hem kendilerinin hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Saunders (2014), “Yazmanın Gerçekleştiği Yer: Dijital Öyküleme Aracılığıyla Öğrencilerin Yazma Becerileri Geliştirmek” adlı araştırmasında dijital öyküleme çalışmalarının lise öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise öğretmenler ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise, görüşme, gözlem ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre, öğrencilerin yazma becerileri, kendilerinin ve diğerlerinin çalışmalarını eleştirel açıdan değerlendirme becerileri gelişmiştir. Ayrıca dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin yaşam deneyimlerini canlandığı ve yazma süreçlerini güçlendirdiği belirlenmiştir.

Sever (2014), “Dijital Öykücülüğün Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri Üzerine Etkisine Dair Bir Araştırma” adlı çalışmada dijital öyküleme çalışmalarının dil öğretimi yapılan öğrenci gruplarının motivasyonları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İngilizce hazırlık programında okuyan 63 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak tutum/motivasyon ölçeği, anket ve görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dijital öyküleme çalışmalarının dil öğretimi yapılan öğrenci gruplarının motivasyonlarında olumlu etki yaptığı görülmüştür.

Demirer (2013), “İlköğretimde e-Öyküleme Kullanımı ve Etkileri” adlı araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan web tabanlı dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları, motivasyonları ve öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise Konya’daki özel bir ilköğretim okulunun 6. sınıflarında öğrenim gören 90 öğrenciden

oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Motive Edici Stratejiler Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, başarı testi, bilgi formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney gruplarındaki öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve motivasyon ile öğrenme stratejileri puanlarının daha fazla arttığı görülmüştür. Bununla birlikte kullanılan web tabanlı dijital öykülerin paket programlarla yapılan dijital öykülerle göre akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyon ve öğrenme stratejilerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Sandaran ve Kia (2013), “Temel Çince Eğitimi Alan İlkokul Öğrencilerinde Dinlediğini Anlamada Dijital Öykülerin Kullanımı: Bazı Ön Bulgular” adlı araştırmalarında dijital öykülerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Malezya’da Çince eğitim veren bir ilkokuldaki 30 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak değerlendirme rubriği, gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan ve dijital öyküleri dinleyip izleyen öğrencilerin bu süreçte ilgilerinde, dikkat ve motivasyonlarında büyük oranda bir artış gerçekleşmiştir. Bununla birlikte kullanılan dijital öykülerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini de önemli ölçüde geliştirdiği belirlenmiştir.

Xin (2013), “Engelli Ortaöğretim Öğrencileri İçin Yazma Öğretiminde Dijital Hikayeleri Kullanma” adlı araştırmasında dijital öykülerin öğrenme güçlüğü çeken otizmlili öğrencilerin yazma becerilerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma deseninin aşamaları ABC aşamalarının (A: temel, B: müdahale, C: sürdürme) kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise biri öğrenme güçlüğü çeken, diğeri otizmlili iki grup öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları yazılı kelime, doğru kelime, tam cümle ve genel yazma kalitesi açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılarında yazdıkları kelime, doğru kelime ve tam cümle sayılarında gelişmeler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte uygulama sürecinde öğrencilerin öğrenme düzeylerinin de pekiştiği ve motivasyonlarının arttığı görülmüştür.

Campbell (2012), “Bir İlköğretim Sınıfında Dijital Hikâye Anlatımı: Eğlencenin Ötesine Geçmek” adlı çalışmasında dijital öykülemeyi yazma katılımı ve performansını artırmaya yönelik bir araç olarak kullanmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda yapılan araştırmada nitel araştırma modellerinden eylem araştırması kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu ilköğretim 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören 24 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme, “Yazar Benlik Algısı Ölçeği”, basılı ve dijital yazı örnekleri ile yazı değerlendirmeleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, dijital öyküleme etkinliklerine katılımın derse katılımı önemli ölçüde etkilediği; öğrencilerin yazma performanslarını, yazarlık öz-algılarını ve özgüvenlerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Foley (2013), “İlköğretim Sınıflarında Dijital Öyküleme” adlı araştırmasında dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin yazma süreçlerini ve yazar kimliklerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim birinci ve ikinci kademelerinde öğrenim gören 48 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak alan notları, görüşmeler, günlükler yazma standartları rubriği ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dijital öyküleme etkinliklerinin ilköğretim düzeyinde yeni okuryazarlık türlerini uygulama noktasında öğretmenlere yardımcı olduğu, öğrencilerin kendilerini yazar olarak görme algılarını etkilediği, öğrencilerin yazma ve üst-dil becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerde yazar kimliği oluşmasına katkı sağladığı görülmüştür.

Hung, Hwang ve Huang (2012), “Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonunu, Problem Çözme Yetkinliğini ve Öğrenme Başarısını Geliştirmeye Yönelik Proje Tabanlı Bir Dijital Öyküleme Yaklaşımı” adlı araştırmalarında proje tabanlı dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada nicel araştırma modellerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıfa devam eden 117 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Fen Öğrenme Motivasyonu Ölçeği”, “Problem Çözme Yeterlik Ölçeği” ve başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kullanılan proje tabanlı dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin fen öğrenme motivasyonlarını, problem çözme becerilerini ve akademik başarılarını etkili bir şekilde arttırdığı belirlenmiştir.

Green (2011), “Hizmet Öncesi Eğitimde Yazma Sürecinin Dijital Öyküleme Aracılığıyla Öğretilmesi” adlı araştırmasında dijital öyküleme çalışmalarının yazma öğretiminde kullanılmasının etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 67 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Dijital Teknoloji Deneyim Anketi”, görüşme formu ve süreçte

ortaya çıkan ürünler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları dijital öyküleme çalışmalarını yazma sürecini öğretmede etkili bir yöntem olarak görmüşlerdir. Ayrıca dijital öyküleme çalışmalarının kendini ifade etmede etkili bir yöntem ve dijital teknolojiyi sınıfa entegre etmede önemli bir strateji olduğu da belirlenmiştir.

Dogan ve Robin (2009), “Dijital Öykülemenin Eğitimsel Kullanımları: K-12 Öğrencileri ve Öğretmenleri İçin Dijital Öyküleme Yarışmaları Yaratma” adlı araştırmalarında Dijital Öyküleme Yarışmaları serisinin ilki olan “DISTCO 2008” projesinin sonuçlarını açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. “DISTCO 2008” projesinin sonuçları araştırma verileri olarak ele alınmış olup projenin sonuçları öğretmenler ve öğrenciler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin çoğunun içeriği öğretmek için kendi dijital öykülerini oluşturmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca sınıfta dijital öyküleme çalışmalarının kullanan öğretmenler, öğrencilerinin teknik, sunum, araştırma, organizasyon ve yazma becerilerinde artışlar gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Sylvester ve Greenidge (2009), “Dijital Öyküleme: Yazma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Potansiyelini Genişletme” adlı çalışmalarında dijital öykülemenin yazma güçlüğü çeken dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise 4. sınıfa devam eden ve yazma güçlüğü çeken 3 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrenci ürünleri, gözlem ve değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, dijital öykülemenin öğrencilerin yazma güçlüklerini gidermede önemli etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin izleyici kitlesini genişlettiği ve onları daha detaylı öyküler oluşturmaları konusunda motive ettiği görülmüştür. Ayrıca dijital öykü oluşturmak için kullanılan çoklu ortam öğelerinin iş birliği ve aktif öğrenmeyi güçlendirdiği ve öğrencileri üretici yazma noktasında desteklediği belirlenmiştir.

Tatum (2009), “Kültürel-Tarihsel Bir Etkinlik Olarak Dijital Öyküleme: Bilgi Metinlerinin Anlaşılması Üzerindeki Etkileri” adlı araştırmasında dijital öyküleme uygulamalarının bir okuma tekniği olan yönlendirilmiş okuma etkinliğine etkisini araştırmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıfta öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak gözlem,

görüşme, araştırmacı notları, öğrenci ürünleri, okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dijital öyküleme etkinliğine katılımın okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etki oluşturmamıştır. Ancak dijital öyküleme çalışmalarının özgün bir okuryazarlık faaliyeti olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber dijital öyküleme sürecinde grup bireyleri arasında sosyal etkileşimin arttığı görülmüştür.

Sadık (2008), “Dijital Öyküleme: Öğrenci Öğrenmesinde Anlamlı Bir Teknoloji Entegre Yaklaşımı” adlı araştırmasında dijital öyküleme uygulamalarının öğrenme ve öğretme sürecine etkisini incelemiştir. Bu kapsamda öğretmenlere etkili bir öğrenme öğretme süreci gerçekleştirebilmeleri için dijital teknolojileri kullanmalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir ilköğretim okulundaki 10 öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği”, gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerde birçok pedagojik ve teknik kazanım sağladığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, dijital öyküleme uygulamalarının sınıf ortamındaki öğrenmeleri zenginleştirdiğini de ifade etmişlerdir. Ayrıca kullanılan bu yöntemin motive edici bir araç olduğu ve kullanımının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirdiği de belirtilmiştir.

Collen (2007), “Dijital ve Geleneksel Hikâye Zamanları Araştırma Projesi: Okul Öncesi Öğrencilerinin Hikâye Okuma Zamanlarında Dijitalleştirilmiş Kitapların Kullanımı” adlı çalışmasında okul öncesi eğitimde kullanılan dijital öykülerin öğrencilerin dinlediğini anlama ve dinleme esnasındaki hareketlilikleri üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 32 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada gözlem ve değerlendirme rubrikleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, dijital öyküleri dinleyen okul öncesi öğrencilerinin verilen öykülere daha fazla konsantre oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin dinleme esnasında daha az hareket ettikleri görülmüş ve anlatılan öyküyü daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Bunun aksine araştırmacıdan öykü dinleyen öğrencilerin ise dinleme sırasında öyküden koptukları ve oldukça hareketli oldukları görülmüştür.

Robin (2007), “Lisansüstü Eğitimde Dijital Öyküleme ve Popüler Kültürün Yakınlaşması” adlı çalışmasında yürüttüğü “dijital öyküleme ve dijital fotoğrafçılık” ile “eğitimde popüler kültür” derslerini birleştirerek farklı bir ders uygulaması yapmayı

amaçlamıştır. Bu kapsamda dersi alan öğrencilerle birlikte dijital öyküleme etkinlikleri düzenlemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu lisansüstü eğitime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dijital öyküleme çalışmalarının özellikle teknolojik becerileri kazandırma noktasında etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin kendi düşüncelerini organize ederek fikirlerini ifade etmede, kişisel öykülerini oluşturmada ve iletişim becerilerini geliştirmede önemli bir yöntem olduğu ifade edilmiştir.

Chung (2006), “Sanat Eğitiminde Dijital Öyküleme” adlı çalışmasında yenilikçi bir ders modeli geliştirmek amacıyla dijital öyküleme çalışmalarını görsel sanatlar eğitiminde kullanmıştır. Araştırma nitel araştırma modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu üniversitede öğrenim gören görsel sanatlar eğitimi öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, derse katılım gösteren öğrencilerin çoğu dijital öyküleme çalışmalarıyla ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra dijital öyküleme çalışmalarının, post-modern sanatlarda sanatsal sorgulama, üretim ve öğretim için anlamlı ve güçlü bir araç olduğu vurgulanmıştır.

Banaszewski (2005), “Dijital Öyküleme: 4-12. Sınıflarda Dijital Okuryazarlığın Desteklenmesi” adlı çalışmasında öğrencileriyle dijital öyküleme çalışmaları yapan öğretmenlerin deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise devlet okullarında görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerle yüz yüze, online ve telefon aracılığıyla görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre dijital öyküleme çalışmalarının yapılandırmacı bir öğrenme yaklaşımı olduğu, bu çalışmaların öğrencilerin hem normal hem de dijital okur-yazarlıkları üzerinde olumlu katkılar sağladığı, öğrencilerin çeşitli sosyal ve bilişsel becerilerini desteklediği belirlenmiştir.

Kajder (2004), “Buraya Girin: Kişisel Anlatım ve Dijital Öyküleme Öğrenme Süreci.” adlı araştırmasında öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmede dijital öyküleme uygulamalarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise 37 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu ve süreçte ortaya

ıkan rnler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dijital ykleme çalışmalarının öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirdiği, yaratıcı yazma becerilerini desteklediği belirlenmiştir.

Dijital yklemenin eğitsel bağlamında kullanımına yönelik çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla dil becerileriyle ilgili konulara yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra farklı ders alanları ve konuların ğretiminde de dijital öykülerin kullanıldığı belirlenmiştir. Dijital yklemeye ilişkin yapılan araştırmaların çalışma grupları incelendiğinde okul öncesi düzeyden lisans düzeyine kadar çeşitli ğretim kademelerinden katılımcıların olduğu anlaşılmaktadır. İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalarda okuma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar göze çarpmaktadır. Sonuç olarak yapıların çalışmaların genelinde dijital ykleme uygulamalarının ilgili alanlarda istenilen becerileri kazandırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılacak çalışmanın Hayat Bilgisi dersine yönelik alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.6.2. Yaşam becerileri ile ilgili araştırmalar

Güney (2021), “Okul ncesi Eğitime Devam Eden ocukların Yaşam Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında okul öncesi ğrencilerinin yaşam becerilerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın alışma grubunu okul öncesine devam eden 48-72 aylık 475 ocuk oluştırmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Erken ocukluk ğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri lği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çocukların yaşam becerileri düzeyleri; cinsiyet, kardeş sayısı okul öncesine devam etme süresi, anne-baba eğitim düzeyi, gelir durumu gibi değişkenler açısından farklılıklar göstermiştir. Anne-baba çalışma durumları, günlük yaşam aktivitelerine katılma sıklıkları, çizgi film izleme ve dijital oyun oynama sıklıkları gibi değişkenler açısından ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sharma (2021), “Okul Düzeyinde Yaşam Becerileri Eğitimi Yoluyla Değerlerin Telkin Edilmesi ve Desteklenmesi” adlı araştırmasında okul düzeyinde uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının değerleri teşvik etme ve geliştirmedeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. WHO’nun belirlediği yaşam becerileri esas alınarak yürütülen çalışmada yaşam becerileri eğitimi yoluyla değerlerin kazandırılmasına yönelik sınıf

tartışmaları, beyin fırtınası ve durum çalışmaları yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okulda uygulanan yaşam becerileri eğitiminin değerleri kazandırma, ruh sağlığını koruma, sosyal ve zihinsel becerileri kazandırma noktalarında önemli bir role sahip olduğu belirlenmiştir

Taşçı (2020), "Ortaöğretimde Sportif Faaliyetlere Katılımın Bireyin Yaşam Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı araştırmasında ortaokul sürecindeki öğrencilerin sportif faaliyetlere katılım durumlarının yaşam becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada nicel araştırma modellerinden yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Kahramanmaraş merkez ilçedeki ortaokullarda 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 779 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise "Spor İçin Yaşam Becerileri Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda ortaokul öğrencilerinin yaş, cinsiyet, sınıf, spor yapma durumları, okul takımında oynama durumları, yaptıkları spor türü ve anne-baba eğitim durumlarının yaşam becerilerinin şekillenmesinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2020), "İlkokul Düzeyinde Öğrencilere Kazandırılması Gerekli Temel Yaşam Becerilerinin Hayat Bilgisi Dersi Bağlamında Analizi" adlı çalışmada ilkökul Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılması gerekli temel yaşam becerilerine ilişkin öğretmen, veli ve alan uzmanı akademisyenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında akademisyeni öğretmen ve veliler çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket, Delphi paneli, gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Delphi panelinde yer alan 129 temel yaşam becerisinden 124'ünde uzlaşma sağlanmıştır. Bununla beraber 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın becerilerinin kazanımlara göre dağılımının eşit olmadığı tespit edilmiştir. Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile uzlaşma sağlanan 124 beceri karşılaştırıldığında ise 99 becerinin programda belirtilen 23 temel yaşam becerisi ile uyumlu olduğu, diğer 25 becerinin ise uyumlu olmadığı görülmüştür.

Topcu-Bilir (2019), "Yaşam Becerileri Programının Beş Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri, Benlik Algıları ve Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerine Etkisi" adlı araştırmasında geliştirilen yaşam becerileri programının beş yaş grubu çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal-duygusal uyum düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu

yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu anaokuluna giden 5 yaş grubu 41 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği”, “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algı Testi” ve “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan yaşam becerileri programının çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal-duygusal uyum düzeyleri anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Bastık (2018), “Hayat Bilgisi Dersinde Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında Hayat Bilgisi dersinin yaşam becerilerinin kazandırılmasındaki rolünü öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili Nizip ilçesindeki devlet ilkokullarında görev yapan 261 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yaşam Becerileri Ölçeği” ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenleri Hayat Bilgisi dersinin yaşam becerilerini kazandırma noktasında önemli bir role sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak araştırma sonucunda Hayat Bilgisi dersinde bazı olumsuzluklar ve eksikliklerin olduğu da ortaya çıkmıştır.

Hanley vd. (2017), “Okul Öncesi Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Sınıf Çapında Eğitim Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında sınıf çaplı eğitim programının öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 3-5 yaşları arasındaki 16 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket, test ve gözlem kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kullanılan programın öğrencilerin problem davranışlarını önemli ölçüde azalttığı ve okul öncesi yaşam becerilerini dört kattan fazla arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca programı uygulayan öğretmenler de uygulanan programın hedef becerilerinden ve sonuçlarından genel olarak yüksek düzeyde memnuniyet göstermişlerdir.

Özbay (2017), “Pozitif Genç Gelişimi Temelli Sınıf Rehberliği Programının İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında kullanılan sınıf rehberliği programının öğrencilerin yaşam becerilerine etkisini incelemiştir. Bu kapsamda araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu

4.sınıfa devam eden 41 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “Yaşam Becerileri Ölçeği”, gözlem, görüşme ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin yaşam becerileri ölçeğinden aldıkları ön-test son-test puanları arasında uygulanan program doğrultusunda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bununla beraber uygulanan eğitim programının deney grubuna katılan öğrencilerin farklılıkları yönetme, çatışma çözme, iş birliği yapma, sosyal beceriler ve iletişim, empati, paylaşma ve besleyici ilişkiler gibi yaşam becerilerinde artış sağladığı ve yaşam becerilerine genel olarak olumlu yönde katkılar sağladığı görülmüştür.

Akfirat ve Kezer (2016), “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Program Uygulaması” adlı çalışmalarında dördüncü sınıf öğrencilerine yaşam becerilerini kazandırmak için bir program geliştirmiş ve uygulamışlardır. Bu kapsamda çalışmada nicel araştırma modellerinde ön deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıfa devam 247 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise “Yaşam Becerileri Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uygulanan programın yaşam becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler yaşam becerilerine yönelik yapılan etkinliklerin eğlenceli, yararlı ve öğrenmeyi destekleyici olduğunu ifade etmişlerdir.

Ertekin, Ece ve Yıkmış (2016), “Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Video ile Model Olma ve Şarkıyla Video Model Olmanın Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında zihinsel yetersizliği bulunan çocuklara günlük yaşam becerilerinin öğretmede video model olma öğretimi ve şarkıyla video model olma öğretimi yöntemlerinin etkililiklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden “uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli” kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubunu orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış 14-21 yaş aralığında 4 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, gözlem ve izleme-değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre şarkıyla video modeli olmanın, video model olma öğretimine göre daha etkili ve verimli bir yöntem olduğu belirlenmiştir.

Göl-Güven (2016), “Lions Quest Programı: Büyüme Becerilerinin Okul İklimi, Öğrenci Davranışları, Okul Algısı ve Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında Lions Quest yaşam becerileri eğitim programının okullardaki algı ve çatışma çözme becerileri ile okul atmosferi ve öğrenci davranışlarına etkisini

incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada nicel araştırma modellerinden deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokullarda öğrenim 397 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “İlkokul Çocuklarının Prososyal Davranışları İçin Gözlemsel Kontrol Listeleri” ile “Düzenli Sınıfın Göstergeleri” formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “Lions Quest Yaşam Becerileri Programının” okul iklimi, öğrenci davranışları ve öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinde olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Kaya (2016), “Yaşam Becerileri Programının (YBP) 4 Yaş Çocukların Problem Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında geliştirilen yaşam becerileri programının anaokuluna devam eden dört yaş grubu çocuklarının problem davranışları ile sosyal becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada nicel araştırma modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu anaokuluna devam eden 4 yaş grubundaki 62 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ise “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre dört yaş grubu anaokulu öğrencilerine uygulanan yaşam becerileri programının çocukların sosyal beceri, sosyal iş birliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul beceri puanlarında anlamlı düzeyde artışlar sağladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra uygulanan programın çocuklarda dışa yönelim problem davranış, içe yönelim problem davranış, anti sosyal davranış ve benmerkezci davranış puanlarını ise anlamlı düzeyde düşürdüğü görülmüştür.

Tymes, Outlaw ve Hamilton (2016), “Kırsaldaki İlkokul Çocuklarının Sosyal Güvenini, Öz-Yönetimi Geliştirmek ve Onları Uyuşturucu Kullanımına Karşı Korumaya Yönelik Yaşam Becerileri Müdahaleleri” adlı çalışmalarında yaşam becerileri programının kırsal kesimdeki ilkokul çocuklarının sosyal güven ve öz-yönetim becerilerini etkisini incelemiştir. Ayrıca yaşam becerileri programının öğrencileri madde kullanımına karşı koruma üzerindeki etkileri de araştırılmıştır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden tek gruplu ön-test son-test yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise kırsal bir ilkokulda öğrenim gören 12 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Akran Etkileşimlerinde Çocukların Öz-Yeterlilikleri Ölçeği” ile “Yaşam Becerileri Eğitimi Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklarda madde kullanımına (sigara ve alkol)

karşıt tutumlar geliştiği ve çocukların sosyal becerileri ile özgüvenlerinde artış sağlandığı gözlenmiştir.

Göktürk-İnce (2014), “Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı araştırmasında okul öncesinde eğitim gören çocuklara uygulanan barışçıl yaşam becerileri eğitim programı çocukların sosyal uyum becerilerine etkisi incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya’daki anaokullarına devam eden 5 yaş grubundaki 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda barışçıl yaşam becerileri eğitim programı uygulanan beş yaş çocuklarının sosyal uyum becerilerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu belirlenmiştir.

Şentürk-Aydın (2013), “Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Boşanmış Aile Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmasında yaşam becerileri psiko-eğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyumları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada nicel araştırma modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise bir ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim göre anne babası boşanmış 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “Boşanmaya Uyum Ölçeği”, kişisel bilgi formu, ebeveyn bilgi formu ve ebeveyn gözlem formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre uygulanan yaşam becerileri psiko-eğitim programını öğrencilerin çatışma, kötü uyum ve sosyal destek düzeylerine bir etkisi olmamıştır. Ancak uygulanan program depresyon ve kaygı düzeylerini anlamlı bir düzeyde azaltmıştır. Bununla birlikte uygulanan programın çocukların boşanmaya uyumlarını da anlamlı bir düzeyde arttırdığı görülmüştür.

Girmen (2012), “Eskişehir Folklorunda Çocuk Oyunları ve Bu Oyunların Yaşam Becerisi Kazandırmadaki Rolü” adlı araştırmasında geleneksel çocuk oyunlarının niteliklerini ortaya koyarak bu oyunların çocuklara yaşam becerilerini kazandırma noktasındaki işlevini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada nitel araştırma modellerinden kültür analizi deseni kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla çocuklara öz-yönetim, dil ve iletişim, problem

özme, karar verme, liderlik, eğlenme, iş birliğı yapma ve takım olma gibi yaşam becerilerinin kazandırılabilceğı belirlenmiştir.

Rahmeti vd. (2010), “Çocuklarda Yaşam Becerisi Eğitiminin Sosyal Uyuma Etkisi” adlı araştırmalarında yaşam becerileri eğitiminin çocukların sosyal uyumları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 yaşındaki 20 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Mattson Sosyal Beceriler Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının çocukların kişilerarası ilişkilerini, iletişim ve sosyal becerilerini anlamlı düzeyde etkilediğı belirlenmiştir.

Sefer ve Akfırat (2009), “Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması” adlı çalışmalarında kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmedeki rolünü öğrenci görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise ilköğretim 8. sınıfa devam eden 15 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yaratıcı drama yöntemiyle işlenen derslerden memnun oldukları, bu şekilde işlenen derslerin öğrenmelerini olumlu etkilediğı ve yaşam becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Bahçeci ve Kuru (2008), “Portfolyo Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algısı ve Yaşam Becerileri Üzerine Etkisi” adlı çalışmalarında portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 215 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Öz-Yeterlik Ölçeğı”, “Portfolyoya İlişkin Öz-Değerlendirme Envanteri”, Yaşam Becerilerini Değerlendirme Envanteri”, görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Çalışma sonucunda portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile yaşam becerilerini olumlu yönde etkileyen başarılı bir süreç değerlendirmesi olduğu belirtilmiştir.

Botvin vd. (2003), “Yaşam Becerileri Eğitimiyle İlköğretim Öğrencilerinde Tütün ve Alkol Kullanımının Önlenmesi” adlı araştırmalarında ilköğretime devam eden öğrencilerde madde bağımlılığını önlememek amacıyla geliştirilen yaşam becerileri eğitiminin etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nicel araştırma

modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 3.- 6. sınıflarda öğrenim gören 1090 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, “Risk Alma Ölçeği” ve “Özgüven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, daha önce ortaokul öğrencilerinde etkili olduğu belirlenen okul temelli yaşam becerileri eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinde de madde bağımlılığını önleme noktasında etkili olmuştur.

Yaşam becerileriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla program denemesi ya da yöntem uygulaması şeklinde olduğu görülmektedir. Yani geliştirilen yaşam becerileri programlarının öğrencilerin farklı gelişim alanlarına, yaşam becerilerine, akademik başarılarına, davranışlarına, tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bazı araştırmalar ise yaşam becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği tarama çalışmalarıdır. Yaşam becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların çalışma grupları incelendiğinde okul öncesi düzeyden lisans düzeyine kadar çeşitli öğretim kademelerinden katılımcıların olduğu görülmektedir. Genel olarak yapılan çalışmaların yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak yapılan çalışmalarda uygulanan yaşam becerileri programlarının ya da kullanılan yöntemlerin öğrencilerin gelişim alanı, beceri, davranış, tutum ve başarılarında olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

2.6.3. Öz-yönetim becerisi ile ilgili araştırmalar

Duckworth vd. (2019), “Öz-Kontrol ve Akademik Başarı” adlı çalışmalarında öz-kontrolün akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Öz-kontrol üzerine yapılmış çalışmaların bir derlemesi olan bu çalışmada öz-kontrolün akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik kavramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, çeşitli temel akademik sonuçların belirlenmesinde öz-kontrolün önemli bir rolünün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öz-kontrole yönelik gereksinim duyulan araştırma alanları da önerilmiştir.

Sarı, Kabadayı ve Şahin (2017), “Mesleki Sonuç Beklentisinin Açıklanması: Öz-Aşkılık, Öz-Bilinç ve Öz-Kontrol/Öz-Yönetim” adlı çalışmalarında mesleki sonuç beklentisi ile öz-aşkılık, öz-bilinç, öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu kapsamda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 409 üniversite

öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği”, “Öz-Aşkılık Ölçeği”, “Öz-Bilinç Ölçeği”, “Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öz-aşkılık, öz-bilinç, öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri ile mesleki sonuç beklentisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ve bunların anlamlı yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir.

Kadiyono ve Hafiar (2017), “Öğrencilerin Akademik Başarılarını Artırmada Akademik Öz-Yönetimin Rolü” adlı çalışmalarında öğrencilerin akademik başarılarını artırmada akademik öz-yönetimin rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda çalışmada nicel araştırma modellerinden betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 105 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak akademik benlik kavramı ölçeği, anket ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin %78’inin yüksek akademik öz-yönetime sahip olduğu ve bu öğrencilerin çoğunun öğrenme sürecini etkileyen faktörleri kontrol etmek için akademik öz-yönetimi (motivasyonel strateji, davranışsal strateji ile öğrenme ve çalışma stratejileri) kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca akademik öz yönetimin akademik başarıyı artırmada etkin bir şekilde kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Kılıç (2015), “Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkin Öğrenme Uygulamaları” adlı araştırmasında Hayat Bilgisi dersinde kullanılan etkin öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada karma yöntem modellerinden gömülü yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkökul 3. sınıfa devam eden 72 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öz-yönetim becerileri ölçeği, görüşme formu, anket, gözlem, öğrenci ürünleri, günlükler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan etkin öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin bu süreçte öz-yönetim becerilerini farklı şekillerde işe koştugu ve öğrencilerin yapılan uygulamalardan keyif aldıkları belirlenmiştir.

Koçdar (2015), “Çevrimiçi Ortamlarda Öğrenenlerin Öz-Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılan Stratejiler ve Araçlar” adlı araştırmasında öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda kendi öğrenme süreçlerini düzenleyip yönetmelerini sosyal bilişsel öz-yönetim kuramları çerçevesinde incelenmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda yapılan araştırma bir derleme çalışması olup öz-yönetim becerilerinin nasıl kullanıldığı ve nasıl

kazandırılabilirliğine yönelik bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz-yönetimli öğrenmenin karmaşık ve zorluk bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra sosyal bilişsel öz-yönetim kuramlarının çevrimiçi öğrenme ortamları için etkili stratejiler geliştirebileceği vurgulanmıştır. Bu kapsamda yapılacak düzenlemelerin öğretim süreçlerinde öğrenenlerin başarı ve memnuniyet düzeylerine katkı sağlayacağı da belirtilmiştir.

Inzlicht, Legault ve Teper (2014), “Öz-Kontrol Geliştirme Mekanizmalarını Keşfetmek” adlı çalışmalarında öz-kontrolün nasıl geliştirilebileceğini daha iyi anlamak için bir çerçeve sunmaya çalışmışlardır. Bu kapsamda çalışmada öz-kontrolle ilgili çalışmalar derlenip sibernetiğin ilkeleri doğrultusunda öz-kontrol geliştirme mekanizmalarına yönelik bir çerçeve çizilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öz-kontrolün kolay bir süreç olmadığı, bu sürecin kendi içinde çeşitli süreçlerden oluştuğu ve birçok faktörden etkilendiği belirtilmiştir. Bununla birlikte öz-kontrolün nasıl çalıştığına dair daha kesin bir anlayış oluşturulması gerektiği de dile getirilmiştir. Ayrıca çalışmada, öz-kontrolün başarısız olabileceği yerler de vurgulanmıştır.

McClelland ve Cameron (2011), “İlkokul Çocuklarında Öz-Düzenleme ve Akademik Başarı” adlı çalışmalarında öz-düzenleme ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik teorik bir çerçeve çizmeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda yapılan çalışma bir derleme çalışmasıdır. Alanyazındaki öz-düzenlemeye ilişkin çalışmalar derlenerek bir çerçeve sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda öz-düzenlemeye ilişkin temel bileşenler kavramsal bir bağlama yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte öz-düzenlemeye ilişkin esnek dikkat, işler bellek ve engelleyici kontrol gibi süreçlerin akademik başarı için önemli olduğu vurgulanmıştır.

Çelik (2010), “Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Becerilerin Öğretiminde Kendi Kendini Yönetme Tekniği ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi” adlı araştırmasında kendi kendini yönetme tekniğine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kendini kontrol etme, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerini kazanmalarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, ‘denekler arası çoklu yoklama modeli’ kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel eğitim sınıfına devam eden ve zihinsel yetersizliği 6 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve veri kayıt formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hazırlanan

sosyal beceri programı, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hedef sosyal becerileri kazanma ve genellemelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Berger (2003), “Öz-Yönetimi Öğrenmenin Öğrencilerin İstek ve Kendine Yönetme Yeteneği, Öz-Yeterlilik, Akademik Performans ve Kalıcılığına Etkileri” adlı araştırmasında öz-yönetim becerileri kursunda katılan öğrencilerin kendilerini yönetme, öz-yeterlilik ve akademik performanslarına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışma karma yöntemle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 661 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öz-yönetim ve öz-yeterlilik ölçekleri ile görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öz-yönetim becerileri kursuna katılım gösteren deney grubu öğrencilerinin ölçek ve testlerden kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı, öğrencilerin öz-yönetim becerileri, öz-yeterlilikleri, akademik performansları ve öğrenme kalıcılıklarında olumlu gelişmeler olduğu belirlenmiştir.

Öz-yönetim becerileriyle ilgili araştırmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların öz-yönetim ve öz-kontrol becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öz-yönetime ilişkin kuramsal bir çerçevenin çizildiği, öz-yönetimin etkilendiği ya da etkilediği faktörlere ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Yapılan araştırmaların çalışma gruplarında ise lisans öğrencilerinin daha ağırlıklı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öz-yönetime ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu bağlamda yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

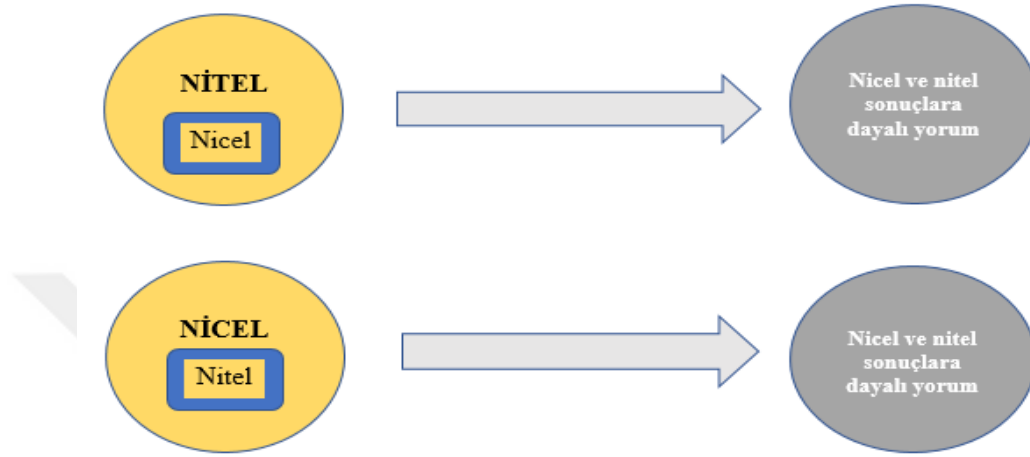
3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin temel yaşam becerilerinden biri olan öz-yönetim becerilerini geliştirmede etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlere ilişkin yaklaşım ve kavramların bir çalışma içerisinde birleştirilerek araştırmacılar tarafından kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2009; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Karma yöntemde, verilerin toplanması, analizi ya da araştırmanın tüm süreçlerinde nitel ve nicel araştırma yaklaşımları bir arada kullanılmaktadır (Tashakkori ve Tedlie, 1998). Johnson ve Turner (2003) karma yöntem araştırmasının temel ilkesini, “araştırmacının farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler toplaması” olarak ifade ederken; Creswell (2006) ise karma yöntemin temel önermesini “nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar” şeklinde açıklamaktadır. Karma yöntem araştırmalarının amacı pek çok durumda bir fikri doğrulamak ya da desteklemekten ziyade, kişinin olay ya da durumla ilgili anlayışını genişletmek ve araştırma sorusuna geniş bir bakış açısı kazandırmak olduğu belirtilmektedir (Onwuegbuzie ve Leech, 2004; Creswell, 2009). Bu sebeple karma yöntem, araştırmacılara yöntem seçimi ve araştırma hakkında tasarlama yapması için uygun bir yaklaşım olarak önerilmektedir. Ayrıca pek çok araştırma sorusu veya sorularının karma yöntemin sunduğu çözüm yollarıyla cevaplandırılabilceği de ifade edilmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

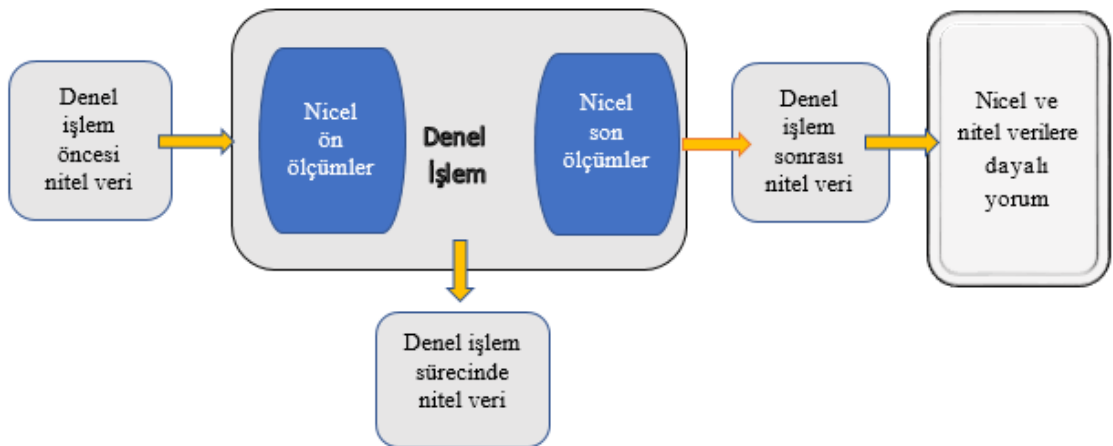
Creswell ve Plano Clark (2007), karma yönteme ilişkin dört farklı desen tanımlaması yapmışlardır. Bunlar çeşitleme, gömülü, açıklayıcı ve keşfedici desenlerdir. Çeşitleme deseninde nicel ve nitel veriler aynı anda toplanmakta ve birleştirilmektedir. Bu süreçte araştırmacı her iki veri grubundan da aynı ölçüde faydalanmaktadır. Karma yöntemin bir diğer deseni olan açıklayıcı desende öncelikle nicel veriler toplanır. Nicel verilerin ardından bu verileri desteklemek için nitel veriler toplanır ve bunlardan yararlanılır (Creswell, 2005, s. 514). Keşfedici desende ise öncelikle nitel veriler toplanır. Nitel veriler toplandıktan sonra bu veri setini desteklemek için nicel veriler toplanır ve kullanılır. Gömülü karma yöntemde ise nicel ya da nitel verilerden herhangi

biri öncelikli veri setini oluşturur. Ancak bu desende bir veri seti (nicel/nitel) diğer veri setini (nitel/nicel) destekler nitelikte oluşturulup kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007, s.68). Bu kapsamda araştırmalarda kullanılan gömülü karma yöntemin genel görünümü şekil 3.1.'de belirtilmiştir.



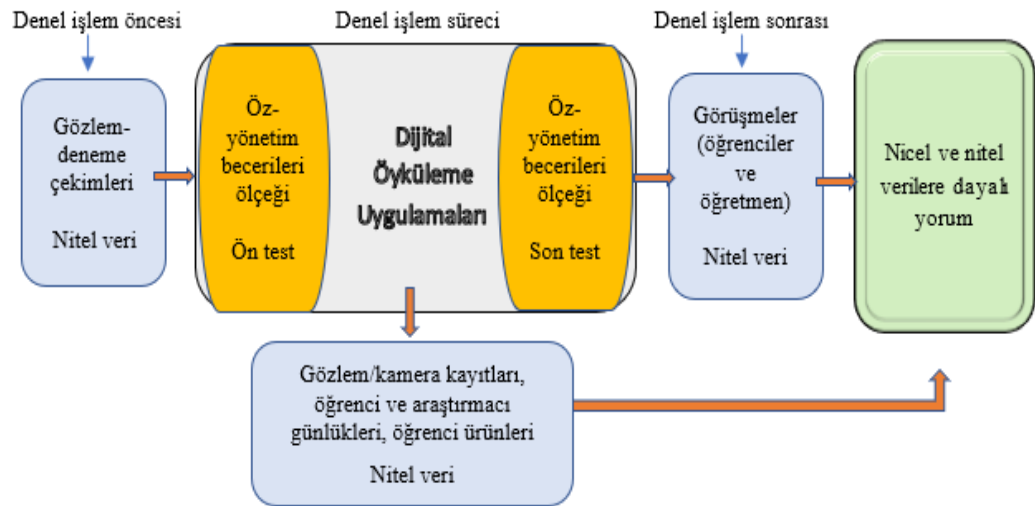
Şekil 3.1. Gömülü karma desen (Creswell ve Plano Clark, 2007)

Gömülü karma desende, gömülü deneysel ve gömülü ilişkisel desen olmak üzere iki çeşit desen bulunmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007, s. 68). Bu araştırmada gömülü deneysel karma desen kullanılmıştır. Gömülü deneysel karma desenin genel olarak nasıl görüldüğü şekil 3.2.'de verilmiştir.



Şekil 3.2. Gömülü deneysel karma desen (Creswell ve Plano Clark, 2007)

Araştırma sürecinde dijital öyküleme uygulamaları denel işlem olarak uygulanmıştır. Denel işlem yarı deneysel süreç olarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda tek gruplu ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Bu modelin seçilmesinde uygulamanın yapıldığı zaman diliminde pandemi koşullarının devam etmesi, kontrol grubu olarak seçilecek gruptan ölçekleri doldurma noktasında izin alınamaması gibi sebepler etkili olmuştur. Bunun yanı sıra bu model sosyal bilimlerde kullanılan ve araştırma ortamındaki bütün değişkenlerin kontrol edilmesinin güç olduğu durumlarda da tercih edilebilmektedir (Karasar, 2011). Bu modelde sadece çalışma grubu yer almaktadır. Bu doğrultuda dijital öyküleme uygulamaları öncesi ve sonrasında çalışma grubunda nicel ölçümler yapılmıştır. Denel işlem sürecinde öğrencilerin yaşam becerilerini nasıl işe koştukları gözlemler, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ile öğrenci ürünleri gibi nitel veriler aracılığıyla betimlenmiştir. Ayrıca denel işlem sonrasında öğrenciler ve sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin öz-yönetim becerilerindeki değişim nicel yollarla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin öz-yönetim becerilerini uygulama sürecinde nasıl işe koştukları ve bunları yansıtmaları ise nitel yollarla ortaya konulmuştur. Gömülü deneysel desenin bu araştırmaya yansıması şekil 3.3.'de verilmiştir.



Şekil 3.3. Gömülü deneysel karma desenin araştırma sürecine yansıması

Şekil 3.3.'de görüldüğü üzere araştırmada denel işlem öncesinde öğrencileri kameraya alıştırmak ve onları tanımak amacıyla gözlemler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilere “öz-yönetim becerileri ölçeği” ön-test olarak uygulanmıştır. Sınıf içi

uygulamalarda, dersin öğretim planına uygun olarak dijital öyküleme çalışmaları ve bu bağlamda oluşturulan etkinlikler kullanılmıştır. Ayrıca uygulama sürecindeki her dersten sonra öğrencilerden, yarı yapılandırılmış öğrenci günlüklerini doldurmaları istenmiştir. Bu günlükler ve öğrencilerin uygulama sürecinde ortaya çıkardıkları ürünlerden nitel veri olarak yararlanılmıştır. Bununla birlikte uygulama süresince yapılan gözlemler ve kamera kayıtları da nitel veri olarak kullanılmıştır. Denel işlem sonrasında ise öğrencilere “öz-yönetim becerileri ölçeği” son-test olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinin ardından belirlenen öğrenciler ve sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama süreci boyunca araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

3.2. Katılımcılar

Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin temel yaşam becerilerinden biri olan öz-yönetimi becerilerini geliştirmede etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında ilkökul 3. sınıf öğrencilerine yönelik bir öz-yönetim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu aşamada tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçek geliştirme çalışması için, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Şanlıurfa iline bağlı Eyyübiye, Karaköprü ve Viranşehir ilçelerinde öğrenim gören 954 ilkökul 3. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Öz-yönetim becerileri ölçeği geliştirildikten sonra ikinci aşamaya geçilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yönelik sınıf içi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesine bağlı bir devlet okulunun ilkökul 3. Sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Araştırmanın her iki aşaması için de Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK-1). Ayrıca araştırmanın uygulama süreci kapsamında uygulamanın yapılacağı sınıfın sınıf öğretmeni, öğrenci velileri ve öğrencilerden de gerekli izinler alınmıştır (EK-2, EK-3).

Araştırmanın uygulama sürecinin yapıldığı ikinci aşamada okulun ve öğrencilerin seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri farklı bilgilere sahip zengin durumlar için derinlemesine çalışılma olanağı sağlar. Ayrıca araştırılacak konuyla ilgili olgu ve olayların hem keşfedilmesinde hem de detaylı bir şekilde açıklanmasında yararlı olmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın

uygulama aşamasında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçüt bulunur ve bu ölçütleri karşılayan tüm durumlar çalışılabilir. Ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın uygulama süreci için seçilecek okul ve sınıf belirlenmeden önce Viranşehir ilçesinde bulunan bazı okul müdürleriyle görüşülmüştür. Uygulamanın yapılacağı okul ve sınıfın belirlenmesinde okul yönetimi ve sınıf öğretmeninin öğrencilere yönelik araştırmaları desteklemesi ve araştırmaya katılmaya gönüllülük göstermesi de etkili olmuştur. Benzer şekilde ses ve görüntü kayıtlarına izin verilmesi, sınıf öğretmeninin Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yönelik uygulama temelli çalışmalara olumlu bakması ve sınıfın teknolojik donanım açısından uygun olması da uygulama okul ve sınıfının belirlenmesinde önemli rol oynamıştır.

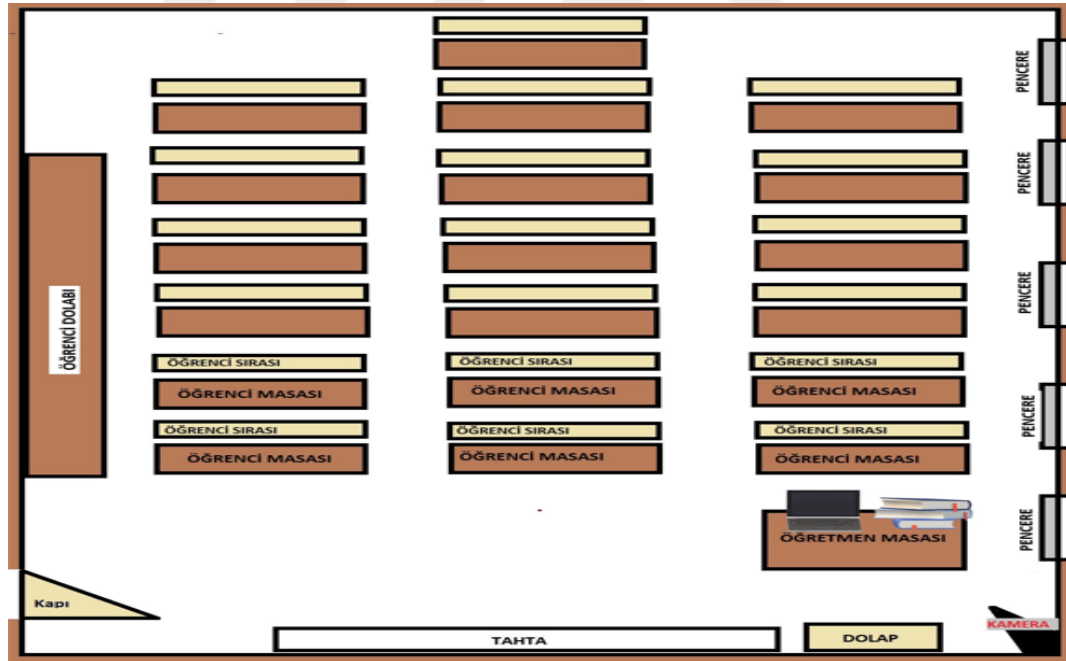
3-A sınıfında öğrenim gören 22 öğrenciden birinin sık sık devamsızlık yaptığı; birinin ise ön test ve son testlere katılmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeplerden dolayı iki kişi çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan 20 öğrenciye ait kişisel bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çalışılan gruba ilişkin kişisel bilgiler

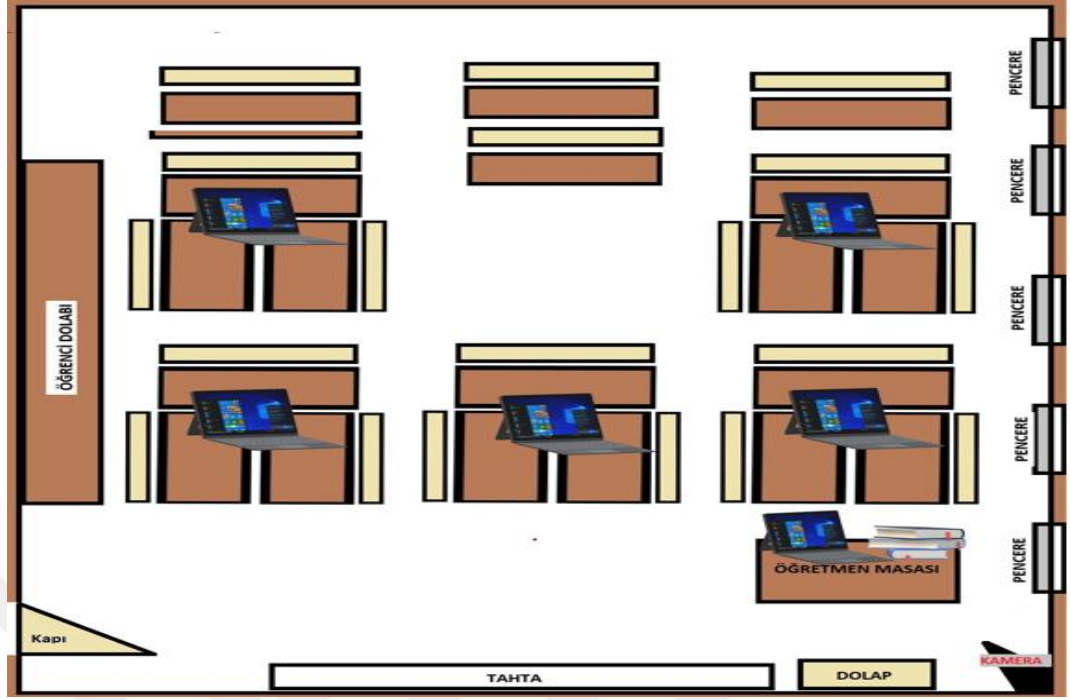
Katılımcı	Cinsiyet	Kardeş Sayısı	Anne Öğrenim Durumu	Baba Öğrenim Durumu	Anne Mesleği	Baba Mesleği
Ali	Erkek	3	Okur-yazar değil	İlkokul	İşçi	İşçi
Burak	Erkek	5 ve üstü	Okur-yazar değil	Lise	Ev hanımı	Esnaf
Cenk	Erkek	2	Ortaokulu	Üniversite	Ev hanımı	Memur
Damla	Kız	3	Ortaokul	Ortaokul	Ev hanımı	İşçi
Elif	Kız	5 ve üstü	Okur-yazar değil	İlkokul	Ev hanımı	İşçi
Fatih	Erkek	4	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	Esnaf
Gizem	Kız	3	Üniversite	Üniversite	Ev hanımı	Esnaf
Hasan	Erkek	2	Lise	Üniversite	Ev hanımı	Memur
Kemal	Erkek	2	Lise	Üniversite	Ev hanımı	Memur
Leyla	Kız	2	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	Diğer
Mert	Erkek	2	Ortaokul	İlkokul	Ev hanımı	Diğer
Nihat	Erkek	4	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	Esnaf
Ozan	Erkek	4	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	İşçi
Pınar	Kız	3	İlkokul	Lise	Ev hanımı	İşçi
Sami	Erkek	5 ve üstü	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	İşçi
Yağmur	Kız	3	Lise	Lise	Ev hanımı	Esnaf
Baran	Erkek	5 ve üstü	İlkokul	Lise	Ev hanımı	Diğer
Rüzgâr	Erkek	5 ve üstü	İlkokul	Lise	Ev hanımı	Diğer
Mehmet	Erkek	4	Okur-yazar değil	İlkokul	Ev hanımı	İşçi
Şilan	Kız	4	Lise	Lise	Ev hanımı	Memur

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırmanın uygulama sürecinin gerçekleştirildiği okul yeni olup Viranşehir ilçesinde üç yıllık bir geçmişe sahiptir. Okulda üç yıldan beridir eğitim-öğretim devam etmektedir. Viranşehir'in sosyo-ekonomik açısından orta düzey sayılabilecek bir yerinde bulunmaktadır. Üç katlı okulun bir kısmı da ortaokul olarak kullanılmaktadır. Uygulamanın yapılacağı 3/A sınıfı okulun zemin katında; okula girildiğinde sol taraftaki koridorun tam karşısında yer almaktadır. Sınıfın içerisinde, öğretmen masası ve sandalyesi, öğretmen dolabı ve kitaplık, 19 adet öğrenci sıra ve masası, öğrencilere ait dolaplar, yazı tahtası, akıllı tahta, askılıklar, çöp kutusu, klima, öğrencilere yönelik köşeler ile öğrenci çalışmalarının sergilendiği panolar bulunmaktadır. Uygulama öncesinde öğrencilerin yerleşim düzeni klasik sıra düzeni olarak düzenlenmişti. Uygulama sürecinde ise yerleşim düzeni çoğunlukla küme yerleşim düzeni olarak düzenlenmiştir. Uygulama öncesi ve uygulama sürecindeki yerleşim düzenleri Şekil 3.4.a ve Şekil 3.4.b'de verilmiştir.



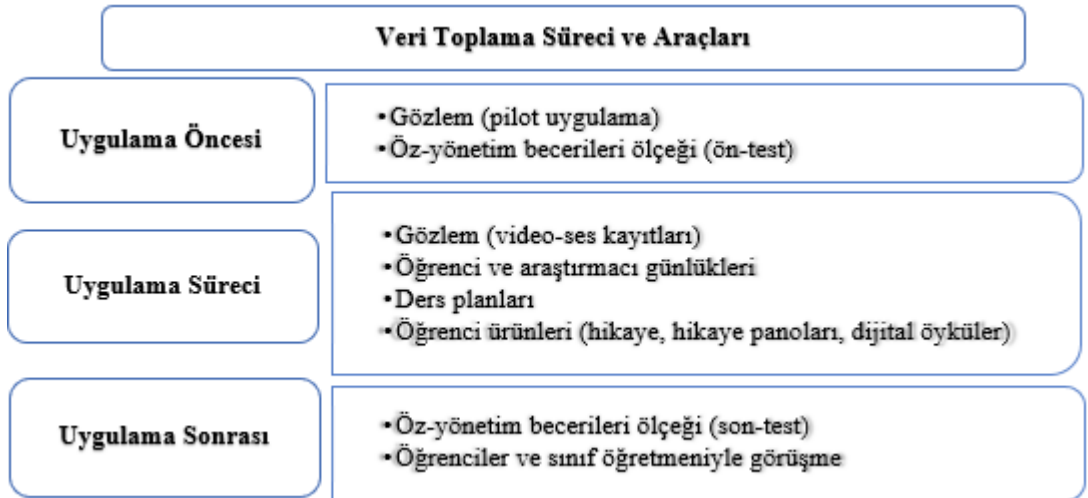
Şekil 3.4.a. Uygulama öncesi sınıf yerleşim düzeni



Şekil 3.4.b. Uygulama sırasında sınıf yerleşim düzeni

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal temeliyle ilgili olarak yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Bununla birlikte konu ve alan uzmanlarının da görüşleri alınarak kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ise karma model yapısı göz önünde bulundurularak araştırma soruları bağlamında belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama süreci Şekil 3.5'te gösterilmiştir.



Şekil 3.5. Veri toplama araçları

Şekil 3.5.'te görüldüğü gibi araştırmanın amacına yönelik veriler toplamak amacıyla nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ve bu araçların geliştirilme süreçleri ise aşağıda belirtilmiştir.

3.4.1. Öz-yönetim becerileri ölçeği

İlkokul öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir öz-yönetim becerileri ölçeği geliştirmek amacıyla öncelikli olarak öz-yönetim becerileriyle ilgili literatür detaylı bir şekilde taranmıştır. Benzer şekilde ölçek geliştirme sürecine ilişkin de detaylı bir tarama yapılmıştır (Medland, 1990; King-Sears ve Bonfils, 1999; Berger, 2003; Mezo ve Heiby, 2004; Maboçoğlu, 2006; Baumeister vd, 2007; Büyüköztürk, 2007; Mezo, 2009; McClelland ve Cameron, 2011; Erkuş, 2012; DeVellis, 2014; Kılıç, 2015; Kılıç ve Gültekin, 2015; Koçdar, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2015; Ercoşkun, 2016; Duckworth vd, 2019). Bunun yanı sıra İlkokul Hayat Bilgisi öğretim programları ve ders kitapları da incelenmiştir. İlgili alanyazın taramalarından sonra ölçek madde havuzu oluşturulmaya başlanmıştır.

Ölçek madde havuzunun oluşturulması: Literatür taraması neticesinde öz-yönetim becerileriyle ilgili 72 davranış ifadesinin yer aldığı bir madde soru havuzu oluşturulmuştur. Bu maddelerin 62'si olumlu, 10'u olumsuz ifadelerden oluşmuştur. Daha sonra ölçek soru havuzu hem dile uygunluk hem de öğrenci seviyesine uygunluk açısından 1 Türkçe öğretmeni, 2 Sınıf öğretmeni ve 2 alan uzmanı (Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi) tarafından incelenmiştir. Gerekli inceleme ve düzeltmelerden sonra soru havuzundaki madde sayısı 54'e düşürülmüştür. Bu 54 madde tekrar ölçek formuna dönüştürülmüştür. Ölçek formu Anadolu Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi, Harran Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesinde görev yapan 12 alan uzmanına (Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi ve Ölçek Geliştirme alanlarında çalışan), uzman görüşü için gönderilmiştir. Bu uzmanlardan 9'u geri dönüt sağlamıştır. Uzman görüşü için ölçek formundaki her bir madde için açıklama kısmı bırakılmıştır. Uzmanlardan bu kısımlara maddenin ölçeğe uygunluğu açısından görüşler belirtmeleri istenmiştir. Alınan uzman görüşleri kapsamında bazı maddeler formdan çıkarılmış, bazı maddeler ise binişik olduğu için iki farklı maddeye dönüştürülmüştür. Ayrıca uzmanlardan bazıları ölçek soru havuzu için yeni maddeler de önermiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda madde sayısı 65 olarak yenilenmiştir. Daha sonra ölçek formu, 3 sınıf öğretmeninin de

görüşleri alınarak tekrar 3 alan uzmanına gönderilmiştir. Hem sınıf öğretmenleri hem de uzmanların görüşleri çerçevesinde ölçek formundaki madde sayısı nihai olarak 62'ye düşürülmüştür.

Ölçeğin ön deneme aşaması: Ölçek geliştirme çalışması için gerekli izinler alındıktan sonra 62 maddelik soru havuzu 3'lü likert ölçek formatına dönüştürülmüş ve pilot uygulama olarak 54 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden ölçekte yer alan her bir ifade için “hiçbir zaman”, “bazen” ve “her zaman” şeklinde işaretleme yapmaları istenmiştir. Pilot uygulama sırasında öğrenci ve öğretmenlerden bazı soru ve geri bildirimler alınmıştır. Ayrıca toplanan veriler üzerinde istatistiksel analizler de yapılmıştır. Gerek öğrenci ve öğretmenlerin geri bildirimleri gerekse yapılan istatistiksel analizler neticesinde genel uygulama için bazı değişikliklere gidilmiştir. İstatistiksel analizler çerçevesinde madde-toplam korelasyonu 0.30'un altında maddelerin varlığı ve bazı maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılmadığı tespit edildiğinden taslak form tekrar gözden geçirilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin uygulama yönergesi düzeltilmiş ve bazı maddelerin ölçek formundan çıkarılmasına, uzman görüşlerine de tekrar başvurularak karar verilmiştir. Böylece ölçek formundaki madde sayısı 49'a düşmüştür.

Ölçeğin geniş örnekleme uygulanması: Ön deneme aşamasından sonra 49 maddeye düşürülen ölçek formu daha geniş bir örnekleme uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında gerekli uygulamalar 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Şanlıurfa iline bağlı Eyyübiye, Karaköprü ve Viranşehir ilçelerindeki devlet okullarında öğrenim gören 954 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinden veriler toplanmıştır. Toplanan tüm cevap formları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Hem eksik cevap verme hem de birden fazla kodlama gibi nedenlerden dolayı 53 öğrencinin formu analiz dışı bırakılmıştır. Bu işlemler neticesinde 901 öğrencinin formu veri analizine tabi tutulmuştur.

Ölçeğe ilişkin verilerin analizi: Ölçek formlarını eksiksiz dolduran 901 öğrenciye ilişkin veriler ilgili analiz programına aktarılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğe yönelik geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Çalışma kapsamında ölçek geliştirme çalışmaları için gerekli görülen örneklem büyüklüğü incelenmiştir. Bu doğrultuda verilerin normallik dağılımı ve verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Daha sonra “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği”nin yapı geçerliğini belirlemek ve doğrulamak için sırasıyla Açıklayıcı Faktör

Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) ve AMOS 24 (Analysis of Moment Structures) paket programları kullanılmıştır.

Yapı geçerliğine ilişkin çalışmalar: Ölçeğe ilişkin elde edilen veriler üzerinde ilk önce verilerin faktör analizine uygunluğuna bakılmıştır. Bu doğrultuda veri setlerinin büyüklüğü yani katılımcı sayısının faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Bu hususta alan yazın incelendiğinde katılımcı sayısı noktasında kesin bir görüş birliği olmadığı görülmektedir. Faktör analizi için 300 katılımcının yeterli olduğunu (Tabacnick ve Fidell, 2015) belirtenler olduğu gibi her bir madde için 10 katılımcı (Nunnally, 1978, Akt: Pallant, 2017) olması gerektiğini belirtenler de bulunmaktadır. Tabacnick ve Fidell (2015), ise faktör analizi için katılımcı sayısının en az 100 olmakla beraber her madde için 5 katılımcı oranını ön koşul olarak belirtmektedir. Katılımcı sayısının faktör analizine uygunluğuna ilişkin bu görüşler incelendiğinde çalışmadaki katılımcı sayısı (N=901) faktör analizi için gerekli koşulları sağlamaktadır. Verilerin faktör analizine uygunluğuna ilişkin bir diğer değerlendirme ise Barlett Testi (Barlett's test of sphericity) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliğidir. Bu doğrultuda tüm veriler üzerinde Kaiser Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda KMO değerinin iyi olduğu (.869), Barlett Küresellik testinin ise anlamlı ($p=.000$) çıktığı görülmüştür. Daha sonra veri seti yansız bir şekilde farklı iki veri setine dönüştürülmüştür. Worthington ve Whittaker (2006) AFA ve DFA'nin farklı örneklemelerde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda 454 öğrenciye ait verilerin bulunduğu ilk veri seti üzerinde AFA, 447 öğrenciye ait ikinci veri seti üzerinde de DFA gerçekleştirilmiştir.

AFA'ya ilişkin bulgular: 454 öğrencinin formu uç değer analizine tabi tutulmuş ve karşılaşılan 5 uç değer çıkarılmıştır. Geriye kalan 449 kişinin formu AFA için kullanılmıştır. Bu verilerin normallik varsayımı için verilerin çarpıklık ve basıklık (Skewness-Kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Bu değerler sırasıyla -.436 ve -.566 bulunmuştur. Muthèn ve Kaplan (1985) ve Kline (2011) bu değerlerin çarpıklık ve normallliği karşılaması için -1.0 ile +1.0 arasında değer alması gerektiğini belirtmektedir. Normallik varsayımından sonra maddelerin madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Madde-toplam korelasyonuna ilişkin bilgiler Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Madde-toplam korelasyonları

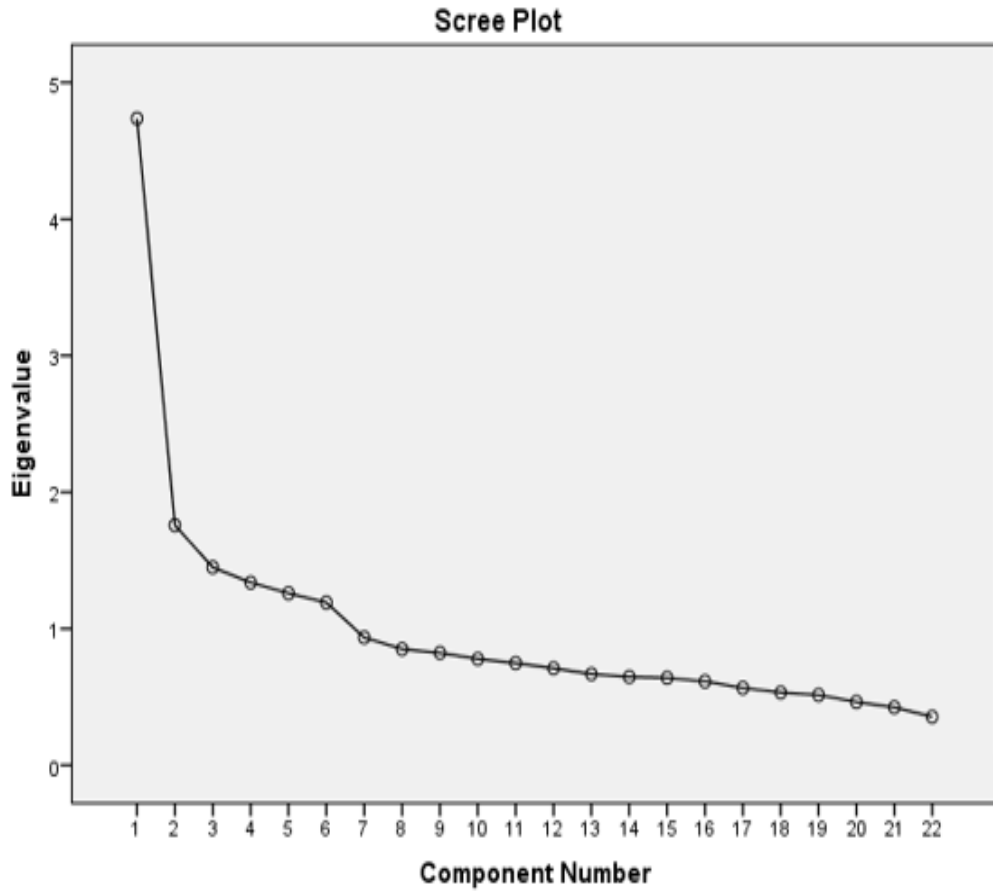
Madde-Toplam Korelasyonu	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde-Toplam Korelasyonu
m1 ,404	m11 ,418	m21 ,360	m31 ,461	m41 ,457
m2 ,364	m12 ,411	m22 ,342	m32 ,400	m42 ,378
m3 ,327	m13 ,411	m23 ,421	m33 ,409	m43 ,314
m4 ,303	m14 ,389	m24 ,371	m34 ,461	m44 ,406
m5 ,270**	m15 ,478	m25 ,472	m35 ,261**	m45 ,377
m6 ,388	m16 ,385	m26 ,404	m36 ,402	m46 ,412
m7 ,389	m17 ,466	m27 ,491	m37 ,403	m47 ,401
m8 ,397	m18 ,409	m28 ,350	m38 ,369	m48 ,318
m9 ,379	m19 ,525	m29 ,393	m39 ,493	m49 ,093**
m10 ,425	m20 ,423	m30 ,342	m40 ,411	

Madde-toplam korelasyonunda ,30 altında olan üç madde (m5, m35, m49) çıkarılmıştır. Geriye kalan 46 maddenin ayırt ediciliğinin belirlemek için ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra alt % 27 ile üst % 27'yi oluşturan grupların puan ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. 46 madde de anlamlı fark ($p=.00$) bulunmuştur. Bu durum maddelerin ayırt ediciliği noktasında önemli bir göstergedir. Daha sonra yapılan ilk AFA'da faktör sayısına herhangi bir sınırlandırma getirilmemiştir. Bu analiz sonucunda 46 madde, 13 faktör altında toplam varyansın % 58,906' sını açıklayacak biçimde toplanmıştır. Promax Eğik Döndürme tekniği ile maddelerin faktörlere dağılımı incelenmiştir. Madde faktör yüklerinin belirlenmesinde en az .30 değeri kabul edilmiştir (Pallant, 2011). Ayrıca maddelerin tek faktör altında toplanmasına ve faktör yüklerinin .40 üzerinde olmasına da dikkat edilmiştir. Birden fazla faktörde toplanan maddelerden (binişik maddeler) faktör yük değerleri arasındaki fark en az .10 düzeyinde olan maddelerden başlanarak silme işlemine geçilmiştir.

Madde silme işlemlerinden sonra öz-yönetim becerileri ölçeğinin 6 faktör altında 22 maddeden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin yeni KMO değeri ise .822 bulunmuştur. Altı faktör altında toplanan 22 maddenin açıkladığı varyans ise % 53,334 olarak hesaplanmıştır. Bu değer % 40-% 60 arasında olması çok faktörlü ölçekler için yeterli kabul edilmektedir. (Tavşancıl, 2002). Maddelerin açıkladığı toplam varyans miktarları ve Scree Plot grafiği ise sırasıyla Tablo 3.3 ve Şekil 3.6'da sunulmuştur:

Tablo 3.3. Açıklanan toplam varyans miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz Değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	4.737	21.533	21.533	4.737	21.533	21.533
2	1.758	7.991	29.525	1.758	7.991	29.525
3	1.450	6.590	36.114	1.450	6.590	36.114
4	1.338	6.081	42.196	1.338	6.081	42.196
5	1.259	5.725	47.920	1.259	5.725	47.920
6	1.191	5.414	53.334	1.191	5.414	53.334
7	.935	4.252	57.586			
.....						
22	.354	1.611	100.000			



Şekil 3.6. Ölçekteki maddelere ait Scree Plot grafiği

Maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için yapılan Promax eğik döndürme analizi sonuçları ise Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Faktör analizi sonucu dönüştürülmüş bileşenler matriksi

Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
m43	.726					
m42	.726					
m39	.644					
m41	.610					
m28		.823				
m26		.782				
m29		.767				
m2			.763			
m1			.672			
m25			.546			
m40			.478			
m6				.755		
m27				.614		
m33				.440		
m16					.736	
m11					.677	
m3					.498	
m12					.434	
m48						.769
m21						.645
m45				.422		.614
m47						.527

Ölçekteki maddelerin alt boyutlarda yüklendikleri yük değerlerine bakıldığında bu değerlerin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. En düşük madde yük değeri 0.434; en yüksek madde yük değeri ise 0.823 bulunmuştur. Birden fazla faktörde yüksek değer veren tek bir madde (m45) yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutlarındaki maddeler ve madde sayıları Tablo 3.5’te belirtilmiştir:

Tablo 3.5. Faktör analizi sonucundan belirlenen alt boyutlar ve maddeleri

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler
1	4	43,42,39,41
2	3	28,26,29
3	4	2,1,25,40
4	3	6,27,33
5	4	16,11,3,12
6	4	48,21,45,47

Ölçekte yer alan faktörler arasında anlamlılığı belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayısı incelenmiştir. Korelasyona ilişkin analiz sonuçları Tablo 3.6’da sunulmuştur.

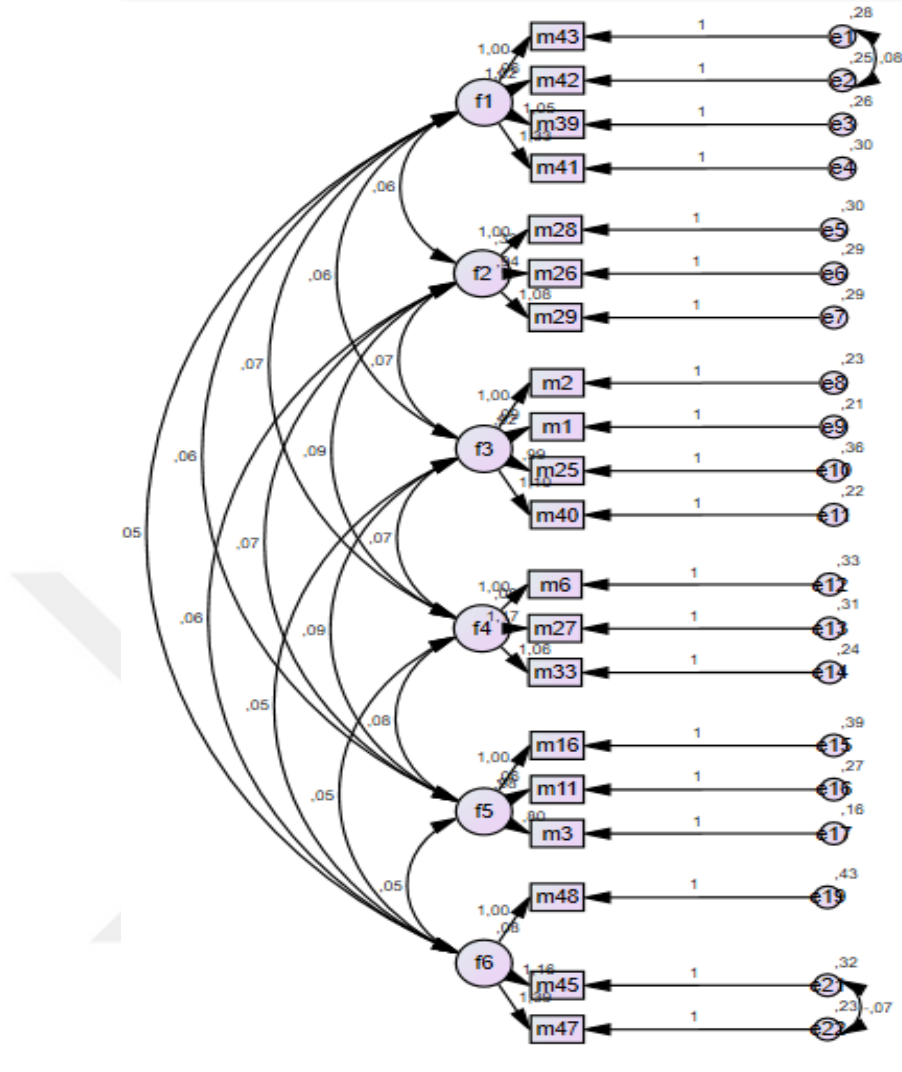
Tablo 3.6. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları

Faktörler	1	2	3	4	5	6
Toplam	.653**	.549**	.688**	.674**	.640**	.562**
1	1.00	.241**	.409**	.452**	.377**	.337**
2		1.00	.269**	.296**	.246**	.216**
3			1.00	.410**	.453**	.327**
4				1.00	.406**	.328**
5					1.00	.266**
6						1.00

** p<.001 *p<.005

Tablo 3.6’daki korelasyon analizi sonuçlarına göre ölçekteki faktörler arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki yer almaktadır.

DFA’ya ilişkin bulgular: AFA’da ortaya çıkan altı faktörlü yapıyı test etmek için 447 öğrencinin verisi üzerinde DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda altı faktörlü yapı 20 madde ile doğrulanmıştır. Beşinci ve altıncı faktörlerde yer alan birer madde (m12 ve m21) ise ölçekten çıkarılmıştır. DFA’da gerçekleşen modele ilişkin grafik ve uyum indisleri sırasıyla Şekil 3.7 ve Tablo 3.7’de sunulmuştur.



Chi-square= 278,659 df= 153 p-value=0,000 CMİN/DF= 1,821 RMSEA= 0,043

Şekil 3.7. Ölçekteki maddelere ilişkin DFA modeli

Tablo 3.7. Ölçeğe ilişkin DFA uyum indisleri

	Ölçek Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
CMİN/DF (χ^2/sd)	1,821	≤ 3	4-5
GFI	0,921	$\geq 0,90$	(0,89-0,85)
AGFI	0,938	$\geq 0,90$	(0,89-0,85)
NNFI (TLI)	0,903	$\geq 0,95$	(0,94-0,90)
CFI	0,922	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$
RMSEA	0,043	$\leq 0,05$	(0,06-0,08)
SRMR	0,019	$\leq 0,05$	(0,06-0,08)

GFI: Uyum İyiliği İstatistiği, AGFI: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İstatistiği, NNFI= Normlaştırılmamış Uyum indeksi, CFI= Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü, SRMR: Standardize Ortalama Hataların Karekökü (Bollen ve Lennox, 1991; Hu ve Bentler, 1999; Joreskog and Sorbom, 1993; Kline, 2011; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004).

Tablo 3.7’deki DFA sonuçları doğrultusunda ölçeğe ait CMİN/DF, GFI, AGFI RMSEA ve SRMR uyum indislerinin iyi düzeyde, diğer indislerin ise kabul edilebilir düzeyde değerler aldığı belirlenmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarının isimlendirilmesi: AFA ve DFA sonrasında “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öz-yönetim Becerileri” ölçeğine son halini vermek için faktörler isimlendirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin altı faktörlü son hali üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda faktörler sırasıyla “Doğayı Koruma ve Kaynak Yönetimi”, “Mekânı ve Konumu Algılama”, “Sorumluluk Alma”, “Etik Davranma”, “Öğrenmesini Yönetme” ve “Kendini Tanıma ve Karar Verme” olarak isimlendirilmiştir. Faktörlerde yer alan maddeler ve faktör isimleri ise Tablo 3.8’de sunulmuştur:

Tablo 3.8. *Faktör isimleri ve faktörlerdeki maddeler*

Faktör Adı	Madde Sayısı	Maddeler
Doğayı Koruma ve Kaynak Yönetimi	4	43,42,39,41
Mekânı ve Konumu Algılama	3	28,26,29
Sorumluluk Alma	4	2,1,25,40
Etik Davranma	3	6,27,33
Öğrenmesini Yönetme	3	16,11,3
Kendini Tanıma ve Karar Verme	3	48,45,47

Güvenirliliğe ilişkin bulgular: Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin alfa güvenirlik katsayısı .818 bulunmuştur. Bu değerden hareketle geliştirilen öz-yönetim becerileri ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylenebilir (Kalaycı, 2010; Şencan, 2005).

3.4.2. Gözlem

Gözlem, belirli bir araştırma sorusuna ilişkin sistematik ve güvenilir sonuçlar elde etmek için kullanılan bir veri toplama aracıdır (Merriam, 2013). Gözlem aracılığıyla toplanan veriler, gözlemlenen olayı, olaydaki etkinlikleri, etkinliklere katılan bireyleri ve gözlenen bireylerin bakış açılarından hareketle gözlenenleri betimlemektedir (Patton, 2002). Bu araştırmada uygulama öncesi ve uygulama sırasında düzenli olarak gözlemler yapılmıştır. Sınıfı ve öğrencileri tanımak amacıyla yapılan gözlemlerde araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. Uygulama sırasında ise kamera aracılığıyla uygulama süreci gözlemlenmiştir.

Hayat Bilgisi dersinde dijital öyküleme uygulamasının öğrencilerin öz-yönetim becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmada uygulama süreci, video kamera ve ses kayıt cihazları aracılığıyla kaydedilmiştir. Sınıfta yapılan etkinlikler süresince öğrenciler gruplar halinde çalışmışlardır. Bu sebeple sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikler sırasında öğrencilerin birbiriyle olan etkileşim ve konuşmalarını belirlemek için ses kayıt cihazları kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan kamera sınıfı gözlemleyecek şekilde ayaklılıkla konumlandırılmıştır. Derslerde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin gözlem ve kayıtların dökümüyle elde edilen veriler birlikte yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Araştırmadaki video kayıtlarının toplanma takvimi Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Video kayıtların toplanma takvimi

Kazanım	Tarih	Saat
Araştırmacı tarafından sınıfta gözlem yapılması	(11-15/10/21)	5 ders saati Video kaydı yok
HB.3.1.8. Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder. HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	(25-26/10/21)	3 ders saati
HB.3.1.10. İlgi duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır. HB.3.2.1. Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.	(08-09/11/21)	3 ders saati
HB.3.2.2. Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir. HB.3.2.3. Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.	(29-30/11/21)	3 ders saati
HB.3.2.4. Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir. HB.3.2.5. Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.	(06-07/12/21)	3 ders saati
HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur. HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir. HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.	(13-14/12/21)	4 ders saati
HB.3.3.1. Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır. HB.3.3.2. Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.	(27-28/12/21)	3 ders saati
HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir. HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir. HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.	(10-11/01/22)	3 ders saati

3.4.3. Görüşme

Görüşme, iki ya da daha fazla bireyin, belirli bir amaç çerçevesinde birbirlerine doğrudan bilgi aktardığı ve bu aktarım sırasında bireylerin duygu, davranış, düşünce ya da kendilerini ifade ediş biçimlerini anlamamızı sağlayan bir veri toplama aracıdır. Görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olmak üzere üç şekilde yapılabilmektedir. Bu araştırmada görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacıya görüşülen kişi konusunda kısmen bir esneklik sağlanır. Sorular araştırmacı tarafından önceden hazırlanır ve bu sorular istenirse yeniden düzenlenip tartışılabilir (Ekiz, 2009; Merriam, 2013). Bu araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları uzman görüşleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerle görüşme yapmak için öğretmen ve öğrenci görüşme formları hazırlanmıştır (EK-4 ve EK-5). Hazırlanan bu görüşme formları uzman görüşleri doğrultusunda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları olarak düzenlenmiştir. Ancak görüşmelerin yapılabilmesi için öncelikle öğrenciler, veliler ve sınıf öğretmeninden izinler alınmıştır (EK-2 ve EK-3).

Sınıftaki 22 öğrenciden 15'i görüşmeye katılmaya isteklilik göstermiş ve bu öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, müdür odasında öğrencilerle birebir yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler 17.01.2022 – 18.01.2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin süresi ise 06,08 dakika ile 14,11 dakika arasında değişmektedir. Uygulama sürecinin sonunda, sınıf öğretmeniyle hem sınıf içinde yapılan uygulamalar hem de bu uygulamalardan sonra öğrencilerin davranışlarında meydana gelen değişimlerle ilgili bir görüşme yapılmıştır. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşme, araştırmacının çalıştığı kurumdaki odasında 02.02.2022 tarihinde gerçekleştirilmiş ve 30,38 dakika sürmüştür. Yapılan alıntılarda öğrenciler için gerçek isimler yerine kod isimler kullanılmıştır. Bu durum sınıf öğretmeni ve öğrencilere de açıklanmıştır. Yapılan görüşmelerle ilgili bilgiler Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Öğrenciler ve öğretmenle yapılan görüşmeler

Katılımcı	Yer	Tarih	Süre
Ali	Müdür odası	17.01.2022	07.27
Burak	Müdür odası	17.01.2022	11.13
Cenk	Müdür odası	17.01.2022	14.11
Damla	Müdür odası	17.01.2022	08.57
Elif	Müdür odası	17.01.2022	13.25
Fatih	Müdür odası	17.01.2022	09.37
Gizem	Müdür odası	17.01.2022	13.15
Hasan	Müdür odası	17.01.2022	10.48
Kemal	Müdür odası	18.01.2022	10.08
Leyla	Müdür odası	18.01.2022	12.01
Mert	Müdür odası	18.01.2022	11.50
Nihat	Müdür odası	18.01.2022	06.43
Ozan	Müdür odası	18.01.2022	08.51
Pınar	Müdür odası	18.01.2022	07.55
Sami	Müdür odası	18.01.2022	06.08
Sınıf Öğretmeni	Araştırmacı ofisi	19.02.2022	30.38

3.4.4. Öğrenci günlükleri

Öğrenci günlükleri, bireylerin belli bir duruma ilişkin bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını, düşüncelerini, tutum ve davranışlarını anlama noktasında oldukça önemli veri kaynaklarıdır (Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma kapsamında da uygulamaya katılan öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları etkinlikler, etkinliklere ilişkin paylaşımlar ve kendi öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtmaları için günlük tutmaları istenmiştir. Bu doğrultuda alanyazın incelenerek uygulama süresince kullanılabilecek yapılandırılmış bir öğrenci günlüğü yapısı oluşturulmuştur. Oluşturulan günlük örneği ekte (EK-6) belirtilmiştir. Hazırlanan yapılandırılmış öğrenci günlüğü formu her uygulama sonrasında öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler dağıtılan bu formlara günlüklerini yazmıştır. Daha sonra bu öğrenci günlükleri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğrencilerin günlüklerine yansıttıkları duygu ve düşünceler, bulgular aşamasında doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

3.4.5. Araştırmacı günlükleri

Araştırmacı günlüğü, araştırılan bir problem veya olguya ilişkin araştırmacıya ayrıntılı ve geçerli bilgiler sağlayarak araştırma kapsamında yeni sorular oluşturulmasına olanak sağlayan önemli bir veri kaynağıdır (McNiff, Lomax ve Whitehead, 2004). Ayrıca araştırmacı günlükleri, araştırmacının yansıtıcı değerlendirmeler yapmasını sağlayarak sonraki derslerinde yapacağı değişiklikler için bir rehber görevi görür (Altrichter vd., 2008). Bu doğrultuda araştırmacı tarafından

araştırma sürecinde uygulamalar öncesi ve sonrasında düzenli olarak günlükler tutulmuştur. Araştırmanın bulgular kısmında gerekli görülen yerlerde araştırmacı günlüklerinden doğrudan alıntılar yapılarak yararlanılmış ve araştırmanın bulguları desteklenmiştir.

3.4.6. Ders planları ve öğrenci ürünleri

Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin öz-yönetim becerilerini dijital öyküleme uygulamaları aracılığıyla geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat” ve “Sağlıklı Hayat” ünitelerindeki kazanımlara dayalı ders planları hazırlanmıştır (EK-7). Ders planlarının dijital öyküleme çalışmaları kapsamında oluşturulması için 2 sınıf öğretmeni ve 3 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Oluşturulan her bir plan iki haftayı kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Planın ilk haftasında konular kazanımlara uygun anlatılmış; ikinci haftasında ise bu konularla ilgili dijital öyküleme çalışmaları yapılmıştır. Ders planları kapsamında öğretmen tarafından çalışma kâğıtları ve etkinlikler de hazırlanmıştır. Derslerin geliştirme aşamasında ise öğrenciler tarafından dijital öyküleme çalışmaları yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin öz-yönetim becerileri nasıl işe koştukları, oluşturdukları ürünler aracılığıyla incelenmiştir. Öğrenciler bu uygulamalar sırasında konuyla ilişkili hikâyeler yazmış, hikâye senaryoları oluşturmuş, senaryolara ilişkin resimler çizmiş ve bunları seslendirerek dijital hikâyelerini hazırlamışlardır. Öğrencilerin oluşturmuş oldukları bu ürünler dosyalanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu ürünlerden bulgular kısmında doğrudan alıntılar yapılarak yararlanılmıştır.

3.5. Uygulama Süreci ve Denel İşlem

Bu çalışmada öğrencilerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde dijital öyküleme uygulamalarının etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulamalar Hayat Bilgisi dersi bağlamında yürütülmüştür. Uygulama yapılacak okul ve sınıf belirlendikten sonra uygulama için Şanlıurfa İl Milli Eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra okul yöneticileri ve sınıf öğretmeniyle bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Daha sonra sınıf öğretmeniyle birlikte uygulamanın yapılacağı sınıfa gidilmiş ve sınıftaki öğrencilerle tanışılmıştır. Öğrencilere, Hayat Bilgisi derslerinin araştırmacı tarafından işleneceği hususunda açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca uygulama

sürecinin nasıl olacağı, derslerin nasıl işleneceği ve dijital öyküleme çalışmaları konusunda da bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama, Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesine bağlı bir ilkokuldaki 3-A sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı denel işleme başlamadan önce bir hafta içinde 5 ders saati boyunca sınıfta gözlemler yapmıştır. Yapılan gözlemlerin ardından öğrencilere öz-yönetim becerileri ölçeği 13.10.2021 tarihinde ön-test olarak uygulanmıştır. Daha sonra denel işlem sürecine geçilmiştir. Denel işlem süreci 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci yarıyılında 18.10.2021 ile 11.01.2022 tarihleri arasında on üç hafta sürmüştür. Denel işlemin ilk üç haftası ön uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama aşamasında öğrencilere dijital öyküleme çalışmaları konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve dijital öyküleme programının (Microsoft Photo Story 3) nasıl çalıştığı anlatılmıştır. Öğrenciler ön uygulama sürecinde anlatılan konularla ilgili dijital öyküler oluşturmuşlardır. Ayrıca araştırmacı bu süreçte öğrencileri daha yakından tanımıştır. Bu durum sonraki derslerde olumlu sınıf iklimi oluşması noktasında katkılar sağlamıştır. Ön uygulamadan sonra gerçek uygulamayla ilgili bazı düzenlemeler de yapılmıştır. Ders planları 3. sınıf Hayat Bilgisi dersindeki “Evimizde Hayat” ve “Sağlıklı Hayat” üniteleri kazanımları kapsamında tekrar düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerden sonra öğrencilerin gerçek uygulama aşamasında beş dijital öykü oluşturmaları hedeflenmiş ve gerçek uygulama aşamasına geçilmiştir. Gerçek uygulama aşaması on hafta sürmüştür. On haftalık süreç içerisinde 30 saat Hayat Bilgisi dersi işlenmiştir. Sınıf düzeni dijital öyküleme çalışmaları sırasında grup düzeni olacak şekilde düzenlenmiş ve öğrenciler heterojen gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerin her hafta farklı gruplarda yer almasına özen gösterilmiştir. Gerçek uygulama sürecinden sonra 14.01.2022 tarihinde öz-yönetim becerilerine ilişkin ölçek öğrencilere son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulama sürecinden sonra sınıftaki 15 öğrenci ve sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır.

3.6. Araştırmacı Rolü

Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada araştırmacı tarafından öğrencilerin yaşam becerilerinden biri olan öz-yönetim becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise öğrencilerin öz-yönetim becerilerini nasıl işe koştuklarına belirlemeye yönelik sınıf içi uygulamalar yapılmıştır. Araştırmacı, uygulama sürecine başlamadan önce okul yöneticileri ve sınıf

öğretmeniyle uygulama hakkında bir toplantı yapmıştır. Daha sonra sınıf öğretmeni aracılığıyla öğrenci ve velilerden uygulamaya katılım noktasında gerekli izinler alınmıştır. Sınıftaki tüm öğrenciler uygulama sürecine katılım göstermiştir. Araştırmacı denel işleme başlamadan önce bir hafta boyunca belirli aralıklarda sınıfta bulunmuş ve gözlemler yapmıştır. Araştırmacı bu süreçte sınıfın doğal yapısına müdahale etmeyerek öğrencilerin kendisine alışmasını amaçlamıştır. Ancak öğrencilerin kameraya alışmasını sağlamak için deneme çekimler de yapılmıştır. Araştırmacı daha sonra öğretmen rolünü üstlenmiştir. Bu doğrultuda on üç hafta boyunca dersin kazanımlarına uygun olarak dersleri işlemiştir. Bu sürecin ilk üç haftası ön uygulama, geri kalanı da gerçek uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Sürecin çoğunda sınıf öğretmeni de sınıfta bulunmuştur. Araştırmacı uygulama sürecinin öncesinde ve sonrasında öz-yönetim becerileri ölçeğini öğrencilere ön test ve son test olarak uygulamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin süreç boyunca oluşturduğu materyalleri de toplamış ve dosyalamıştır. Uygulamanın sonunda araştırmacı tarafından sınıftaki öğrenciler ve sınıf öğretmeniyle görüşmeler de gerçekleştirmiştir. Süreç boyunca araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü de tutulmuştur. Uygulama süreci video kamera ve ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir.

3.7. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu hususta araştırmanın nicel verileri için “ilkokul öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öz-yönetim becerileri ölçeği öğrencilere dijital öyküleme çalışmalarından önce ve sonra sırasıyla ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesi aşamasında SPSS 24.0 kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler üzerinde istatistiki karşılaştırmalar yapılmadan önce verilerin normalliği incelenmiş ve çarpıklık-basıklık katsayılarına bakılmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, uygulanacak veri analizi yöntemlerini de belirlemektedir. Aynı grupta iki farklı zamanda yapılan ölçümlerde veriler normal dağılıyorsa analiz yöntemi olarak parametrik testlerden bağımlı örneklemeler için t testi (paired-samples t test) önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010;

Ekiz, 2009). Buna karşın yapılan ölçümlerde verilerin normal dağılmadığı görülüyorsa bu durumda da parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi önerilmektedir (Akbulut, 2010; Pallant, 2017). Bu doğrultuda normalliği incelemek amacıyla veriler üzerinde Shapiro Wilk testi yapılmış, çarpıklık-basıklık için de Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Testler sonucunda verilerin çarpıklık (Skewness ön test: 0.000; “std. hata: 0.512”, son test: -1.094; “std. hata: 0.512”) ve basıklık (Kurtosis ön test: -.639; “std. hata: 0.992”, son test: 1.014; “std. hata: 0.992”) değerlerinin normal dağılım değerlerine yakın değerler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hem Kolmogorov Smirnov (ön test: 0.200 ve son test: 0.051; $p > 0.05$) ve Shapiro Wilk (ön test: 0.816, son test: 0.061; $p > 0.05$) değerlerinin hem de normal dağılım eğrisinin normal olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda verilerin analizinde parametrik testlerden bağımlı örneklemeler için t testi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemelerinde anlamlılık düzeyi 0.05 düzeyinde incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde ise “tümevarım içerik analizi” yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sırasında toplanan ses-video kayıtları, günlükler ve öğrenci ürünleri gibi veriler ile öğrenciler ve sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler tümevarım içerik analizi ile çözümlenmiştir. Tümevarım içerik analizinde araştırmacı nitel verileri düzenledikten sonra açık kodlamaya geçer. Açık kodlamada tüm içerik göz önünde bulundurulur, defalarca okumalar yapılır ve son olarak kategoriler oluşturulur (Hsieh ve Shannon, 2005). Kategorilerin oluşturulmasından sonra ise kategoriler daha geniş başlıklar altından toplatılır (Kızıltepe, 2021, s. 265) Araştırmanın tüm verileri düzenli olarak analize tabi tutulmuştur. Ayrıca araştırmada toplanan verilerin birbirleriyle ilişkisi ve tutarlılığı da irdelenmiştir.

Bu araştırmadaki nitel bulguların sunumu, öğrencilerin öz-yönetim becerilerini nasıl işe koştukları ve bu kapsamdaki öğrenci ve öğretmen görüşleri de dikkate alınarak yapılmıştır. Bu doğrultuda;

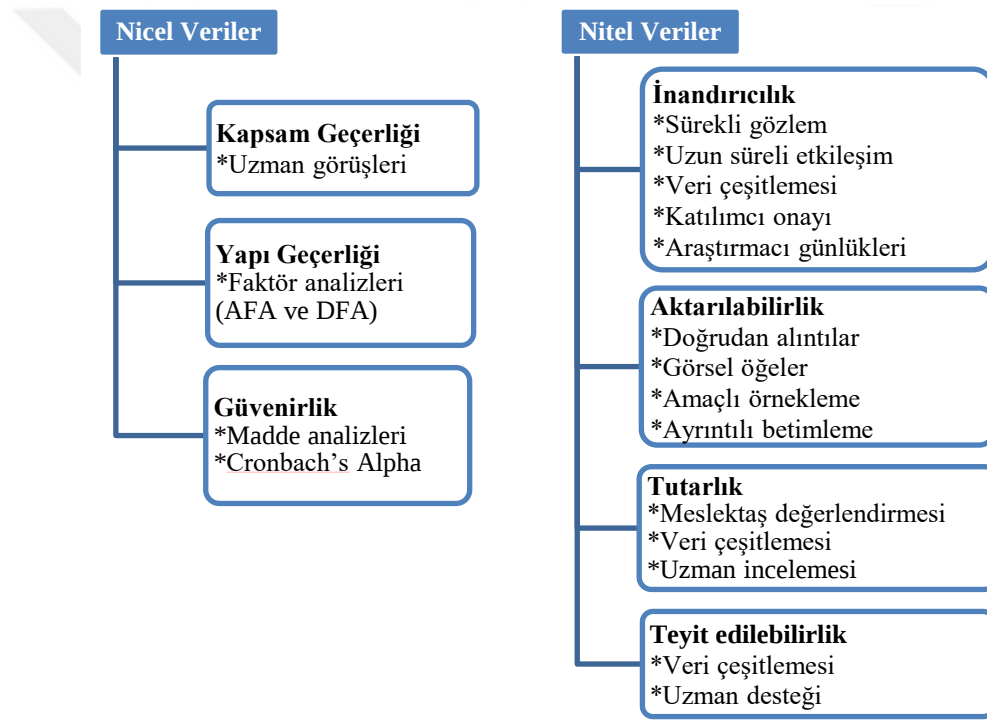
- Bulgularda, öğrencilerin öz-yönetim becerilerine ilişkin davranışlara, konuşmalara, oluşturdukları ürünlere yer verilmiştir.
- Nitel bulgular sistematik ve bütüncül olduğu takdirde anlamlı sonuçlar verir. Bu doğrultuda öncelikle derslerde yapılan uygulamalar dikkate alınarak öğrencilerin bu süreçte işe koştukları becerilere odaklanılmıştır.
- Öğrencilerde öz-yönetim becerilerinin gelişmesine yönelik sınıf öğretmeni ve öğrencilerin görüşlerine de yer verilmiştir.

3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel verileri birlikte kapsayan çalışmalardır. Bu sebeple karma yöntem araştırmalarının geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları için hem nicel hem de nitel yaklaşımlar göz önünde bulundurulmalıdır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bundan dolayı araştırmada kullanılan veri toplama araçları için geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için geliştirilen ve kullanılan “ilkokul öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeği” geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına tabii tutulmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliliği için de faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlilik için ise Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Araştırmanın denel işlem süreci video kamere ile kayıt altına alınmıştır. İki alan uzmanı kayıt altına alınan 3 ders saatine ilişkin video kayıtlarını izleyerek gözlem formunu (EK-8) doldurmuştur. Uzmanların puanlamaları neticesinde derslerin benzer sonuçları gösterdiği ve yapılan uygulamanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Benzer şekilde görüşmelerin dökümleri araştırmacı dışında bir alan uzmanı tarafından da kodlanmıştır. Araştırmacının ve alan uzmanının kodlamaları çerçevesinde görüşme dökümlerinden elde edilen kodların büyük oranda uyduğu görülmüştür.

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verileri için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur (Lincoln ve Guba, 1985; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda inandırıcılığı desteklemek amacıyla uzun süreli etkileşim, sürekli gözlem, zengin ve ayrıntılı betimleme, veri çeşitlemesi, meslektaş değerlendirmesi, karşıt durum analizi, araştırmacının ön yargılarını açıklaması, katılımcı onayı gibi yöntemler önerilmektedir (Creswell, 2009). Bu çalışmada da araştırmacı, araştırma ortamını tanımak ve çalışılan ortamda güven oluşturabilmek için uzun süreli olarak araştırma ortamında yer almıştır. Bunun yanı sıra araştırma verileri video-ses kayıtları, görüşmeler, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğrenci ürünleri ile öz-yönetim becerileri ölçeği aracılığıyla toplanarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Öğrencilerle beraber sınıf öğretmeni de araştırma sürecine katılmıştır. Benzer şekilde veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve elde edilen verilerin analizinde de uzman görüşlerine başvurulmuş ve dönütler alınmıştır. Bu noktada katılımcılar boyutunda da çeşitlilik sağlandığı söylenebilir. İnandırıcılık için önerilen yöntemlerden biri de araştırmacının ön yargılarını

açıklamasıdır. Bu hususta araştırmacı süreç boyunca araştırmacı günlüğü tutmuş, süreçle ilgili yansımalarını günlüğüne yazmış ve bulgular kısmında bunlardan yararlanılmıştır. Araştırmadaki nitel verilerin aktarılabilirliği için ise sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın tutarlılığı noktasında, veri toplama araçlarının hazırlanmasından analizine kadar tüm süreçlerde araştırmacı tarafından benzer işlemlere başvurulmuştur. Bununla beraber araştırma kapsamında elde edilen ham veriler ve bu verilerin analizlerinin uzman denetimine tabii tutulması da teyit edilebilirlik noktasında yapılan uygulamalardır. Araştırmadaki nicel ve nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği için yapılan çalışmalar Şekil 3.8’de sunulmuştur.



Şekil 3.8. Verilere ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

3.9. Araştırmada Etik

İnsanların katılımcı olarak yer aldığı bilimsel çalışmalarda etik konusu önemli boyutlardan biridir. Bununla birlikte araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik durumlarının da araştırma ve araştırmacı etiğine bağlı olduğu belirtilmektedir (Merriam, 2013) Bu hususta Creswell (2009), bir araştırmada uyulması gereken etik kuralları şöyle sıralamaktadır:

- ✓ Araştırmaya başlamadan önce hem katılımcılar hem de araştırma ortamı için gerekli izinlerin alınması,

- ✓ Araştırmacının araştırmasını çıkarsız bir şekilde yapacağı araştırma ortamı belirlemesi,
- ✓ Yararlı bir araştırma probleminin belirlenmesi,
- ✓ Araştırma amacının belirgin bir şekilde açıklanması,
- ✓ Verilerin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması,
- ✓ İzin formlarının imzalanması hususunda katılımcılara baskıdan kaçınılması
- ✓ Sosyal ve kültürel özelliklere saygılı olunması
- ✓ Katılımcıları aldatmak ve istismardan kaçınma,
- ✓ Katılımcılara ait bilgiler noktasında gizliliğe riayet etme, katılımcıların özel durumlarına ve gizliliğine saygı gösterme,
- ✓ Taraf tutmaktan kaçınma,
- ✓ Araştırma sonuçlarını çarpıtmadan olduğu gibi yansıtma,
- ✓ Araştırma verilerini katılımcılarla paylaşma,
- ✓ Araştırmayla ilgili veri ve dokümanları saklama.

Belirtilen bu kurallardan dolayı araştırmalarda etik konusu önemli bir boyut olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada da etik kurallara riayet edilerek aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

- ✓ Araştırmacı, araştırmasıyla ilgili olarak ilk önce kendi kurumundan etik kurul izni almıştır (EK-9)
- ✓ Etik kurul izninden sonra araştırmanın yapılacağı kurum belirlenmiş ve gerekli izinler alınmıştır (EK-1, EK-2 ve EK-3).
- ✓ Bu araştırmadaki katılımcılar ilkokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu noktada katılımcıların araştırmaya katılabilmesi için öğrenci velilerine Veli İzin Formuyla yazılı olarak başvurulmuştur (EK-3).
- ✓ Hem öğrenciler ve velileri hem okul yöneticileri hem de sınıf öğretmeni araştırma konusunda bilgilendirilmiştir.
- ✓ Araştırma sürecindeki katılımcılarla kurulan etkileşim kadar toplanan verilerin paylaşımı da etik kurallar açısından önemlidir. Bu kapsamda yazılı veya görsel her türlü veri sunulurken öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ilgililere bildirilmiştir. Araştırmanın raporlaştırılması da bu çerçevede yapılmıştır.
- ✓ Toplanan tüm araştırma verileri yapılan bu tez araştırması kapsamında kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacına uygun olarak toplanan nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara dayalı yapılan yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın amacı ve araştırma soruları göz önünde bulundurularak başlıklar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği” ne ilişkin ön test-son test puan karşılaştırmaları yapılarak araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular sunulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin dijital öyküleme uygulamaları sırasında öz-yönetim becerilerini nasıl işe koyduklarına yönelik bulgular araştırmanın ikinci sorusu bağlamında sunulmuştur. Öğrenciler ve sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerin analizi çerçevesinde elde edilen bulgular ise araştırmanın üçüncü ve dördüncü soruları bağlamında değerlendirilmiştir.

4.1. Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dijital Öyküleme Uygulamalarının Öğrencilerin Öz-Yönetim Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında Hayat Bilgisi dersinde kullanılan Dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda tek gruplu yarı deneysel süreç yürütülmüş ve bu süreçte kullanılan dijital öyküleme uygulamalarıyla öğrencilerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Deneysel sürecin öncesinde ve sonrasında öğrencilere “ilkokul öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeği” ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Her iki teste katılım gösteren 20 öğrencinin ölçek puanları istatistiksel hesaplamalarda kullanılmıştır. Bu öğrencilerin ön-test ve son-testlerine ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanlar gibi veriler Tablo 4.1’de belirtilmiştir.

Tablo 4.1. *Ön test- son teste ilişkin veriler*

Test	n	$\bar{X}$	ss	Minimum değer	Maksimum değer
Ön test	20	41.00	7.49	26	54
Son test	20	51.35	6.11	36	60

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere öğrencilerin ön-test ve son-test ortalama puanları sırasıyla 41.00 (ss=7.49) ve 51.35 (ss=6.11) biçiminde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “ilkokul öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeği”nin ön-testinden aldıkları en

düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla 26 ve 54'tür. Benzer şekilde ölçeğin son-testinden alınan en düşük ve en yüksek puanlar ise sırasıyla 36 ve 60'tır. Tablo 4.1. doğrultusunda yarı deneysel süreçte kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerileri puanlarında gözle görülür bir artış sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin “ilkokul öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeği”nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlarına da bakılmıştır. Ön-test ve son-test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Ön test-son testlere ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları*

Puan	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t	df	p
Öz-yönetim becerileri	Ön test	20	41,00	7,49	-11,097	19	,000*
	Son test	20	51,35	6,11			
Doğayı koruma ve kaynak yönetimi	Ön test	20	8,40	2,25	-5,904	19	,000*
	Son test	20	11,05	1,09			
Mekânı ve konumu algılama	Ön test	20	5,00	2,00	-4,350	19	,000*
	Son test	20	7,20	1,77			
Sorumluluk alma	Ön test	20	8,45	2,14	-5,407	19	,000*
	Son test	20	10,45	1,28			
Etik davranma	Ön test	20	6,60	1,31	-3,269	19	,004*
	Son test	20	7,80	1,70			
Öğrenmesini yönetme	Ön test	20	6,50	1,28	-3,446	19	,003*
	Son test	20	7,50	1,43			
Kendini tanıma ve karar verme	Ön test	20	6,05	1,50	-3,266	19	,004*
	Son test	20	7,35	1,23			

Tablo 4.2’de yer alan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre öğrencilerin ön-test ve son-test ortalama puanları arasında tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -11.097$, $p < .05$). Bu bulgudan hareketle yarı deneysel süreçte kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yapılan çalışmanın etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Cohen (1988) tarafından yapılan sınıflamada etki büyüklüğü göstergeleri 0.2’den küçük ise düşük düzeyde, 0.5 olması durumunda orta düzeyde ve 0.8’den büyük ise yüksek düzeyde olacak şekilde değerlendirilmiştir. Buna

göre, bu çalışmanın yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu değerlendirilmiştir (yapılabilir ($\bar{x}$ = -10.35, ss=4.17; d= 2.48).

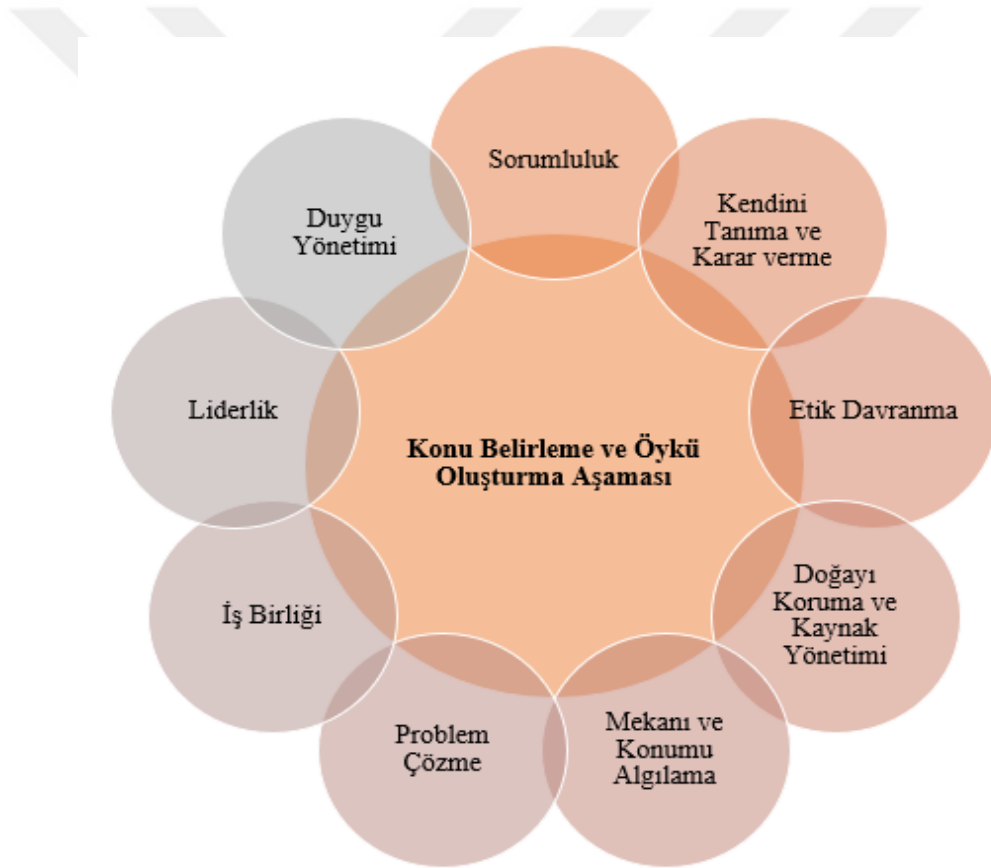
4.2. Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dijital Öyküleme Uygulamaları Sırasında Öğrencilerin Öz-Yönetim Becerilerini Nasıl Kullandıklarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dijital öyküleme uygulamalarında öz-yönetim becerilerini nasıl işe koştuklarını belirlemek için araştırmacı tarafından her hafta üçer saat Hayat Bilgisi dersleri işlenmiştir. Bu dersler dersin ünite, konu ve kazanımları göz önünde bulundurularak planlanmış ve yürütülmüştür. Dijital öyküleme süreci iki haftalık periyotlar halinde kurgulanmıştır. Bu kapsamda ilk hafta dersin ilgili konusu kazanımlara uygun olarak işlenmiştir. İkinci haftada ise konu ve kazanımlarla ilgili dijital öyküleme uygulamaları yapılarak hem dersin geliştirme aşaması zenginleştirilmiş hem de öğrencilerin bu süreçte öz-yönetim becerilerini nasıl işe koştukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda uygulama süresince elde edilen video-ses kayıtları, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlükleri gibi veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular dijital öyküleme sürecinin aşamaları göz önünde bulundurularak öz-yönetim becerileri bağlamında incelenmiştir. Bu amaçla dijital öyküleme süreci dört aşama olacak şekilde tasarlanmıştır. Bunlar sırasıyla “konu belirleme ve öykü oluşturma”, “senaryolaştırma ve hikâye panosu oluşturma”, “öyküyü düzenleme ve seslendirme” ve “öyküyü paylaşma”dır.

Uygulamaların yapıldığı haftalarda sınıftaki öğrenciler beş gruba ayrılmıştır. Her grup dijital öykülerini dijital öyküleme sürecinin aşamalarını göz önünde bulundurarak oluşturmuştur. Öğrencilerin bu aşamalarda öz-yönetim becerilerini nasıl kullandıkları, öz-yönetim becerileri ölçeğinde ön plana çıkan “doğayı koruma ve kaynak yönetimi”, “mekânı ve konumu algılama”, “sorumluluk alma”, “etik davranma”, “öğrenmesini yönetme”, “kendini tanıma ve karar verme” alt boyutları doğrultusunda irdelenmiştir. Dijital öyküleme sürecinin her aşamasında bu alt boyutlar göz önünde bulundurulmakla beraber liderlik, duygu yönetimi, problem çözme ile iş birliği, takım çalışması ve yardımlaşma gibi boyutlar da öz-yönetim becerileri kapsamında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular bu çerçevede sunulmaya çalışılmıştır.

4.2.1. Konu belirleme ve öykü oluşturma aşaması

Bu aşamada dijital öyküleme sürecinin ilk aşaması çerçevesinde konular belirlenip öyküler yazılmıştır. Konu belirleme kısmı araştırmacı tarafından ünite ve konuların kazanımları göz önünde bulundurularak yapılmış ve öğrencilere söylenmiştir. Öğrenciler kendilerine söylenilen konular çerçevesinde öykülerini oluşturmuşlardır. Öğrenciler öykülerini yazmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından konular özetlenmiş ve öğrencilere süreçle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca öğrenci gruplarına öykülerini yazacakları kağıtlar da dağıtılmıştır. Öğrenciler bu aşamada belirlenen konular kapsamında öykülerini yazmışlardır. Öğrencilerin bu aşamada öz-yönetim becerileri kapsamında sergiledikleri davranışlar Şekil 4.1’de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Konu belirleme ve öykü oluşturma aşamasında sergilenen davranışlar

29-30 Kasım 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Evimizde Hayat” ünitesi kapsamında “Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.” ile “Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.” kazanımlarına ilişkin dijital öyküleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı, öğrencileri beş gruba ayırmış ve şu açıklamalarda bulunmuştur:

Araştırmacı: (Öğrencileri 5 gruba ayırdıktan sonra) Çocuklar şimdi sessiz olalım. Bana bakar mısınız? Hatırlarsanız geçen hafta hem komşuluk ilişkileriyle ilgili konulardan hem de krokiden bahsetmiştik. Bunlarla ilgili etkinlikler de yapmıştık. Şimdi bu hafta da bununla ilgili bir çalışma yapacağız. Önceki haftalarda yaptığımız gibi dijital öyküler oluşturacağız. Bunun için önce hikâyeler yazacaksınız. 1. 2. ve 3. gruplardan “komşuluk ve komşuluk ilişkileriyle ilgili bir öykü yazmanızı istiyorum. Ama yazarken “Komşularımızla ilişkilerimiz nasıl olmalı? “Komşuluk ilişkileri neden önemli?” ve “Komşuluk ilişkilerinde nelere dikkat etmeliyiz?” gibi sorulara da dikkat edin. 4. ve 5. grupların konusu ise şu: “Okuluza yeni bir arkadaşınız taşındı. Bu arkadaşınız sizin mahallede oturuyor. Arkadaşınıza yeni okuluna ve mahalleye alışması için yardımcı olunuz. Ona yardım ederken krokiyle ilgili bilgileri de kullanın. Ve bunları bir hikâyeyle bize anlatın. Şimdi bu kağıtları dağıtayım, hikâyelerinizi okunaklı ve düzgün bir şekilde buraya yazabilirsiniz (Video kaydı, 29.11.2021).

Araştırmacı konuşmasında da belirttiği gibi dersin kazanımları doğrultusunda öğrencilere açıklamalarda bulunmuş ve öyküler yazmalarını istemiştir. Öğrenciler araştırmacının açıklamaları doğrultusunda dijital öyküleme aşamasının ilk adımı olan öykü oluşturmaya başlamışlardır. Araştırmacı öykü oluşturma aşaması boyunca öğrenci grupları arasında dolaşmış, öğrencilerin sordukları sorulara cevaplar vermiş ve onları yönlendirmiştir. Öğrenciler ise gruptaki arkadaşlarıyla birlikte öykü konusunda neler yapacaklarını tartışmışlardır. Bu tartışmalar sırasında öz-yönetim becerileri kapsamındaki davranışlar ses-video kayıtlarına, öğrenci günlüklerine yansımıştır. Araştırmacının gruplara ilişkin gözlemi şu şekildedir:

Birinci grupta Gizem, Ozan, Cenk ve Ayşe bulunmaktaydı. Bu grupta Ozan isimli öğrenci grupta çok hareketliydi. Arkadaşları onu uyarıyordu sürekli. Ayşe ise okuma-yazmada zorluk çeken öğrencilerden biriydi. Araştırmacı gruba yardımcı olması konusunda Ozan’ı uyardı. Gizem grubun yazıcısı oldu. Hikâyeyi yazmaya başladılar. Birbirlerine ne yapacaklarıyla ilgili sorular sordular. Cenk ve Gizem hikâye konusunda tartışıyorlardı. Ayşe onları izliyordu. Ozan da daha sonra bu tartışmalara katıldı. İkinci grupta ise Damla, Ali, Leyla ve Nihat bulunmaktaydı. Ağırlıklı olarak Leyla ve Damla birlikte hikâyeyi yazıyorlardı. Ali de fikirlerini söylüyordu. Nihat fazla katılım göstermese de onları dikkatle izliyordu. Bu grupta sessiz ve iş birliği içinde bir çalışma vardı. Yazacakları şeyleri birbirlerine soruyorlardı (Video kaydı, 29.11.2021).

Araştırmacının gözleminde belirttiği üzere öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yapmaya başladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenci gruplarının genel olarak iş birliği içinde ve iş bölümü yaparak çalıştıkları da söylenebilir. Öğrencilerin sorumluluk alma ve iş birliği yapma noktasında sergiledikleri davranışlar grup içi konuşmalara şu şekilde yansımıştır:

.....

Leyla: Kim yazmak ister. Ona göre önce yazıcımız olsun.

Damla: Sen yazabilirsin. Ben de sana yardım ederim.

Ali: Tamam siz yazın. Ben de diğer kısımları yaparım.

Leyla: Tamam. Önce Damla yazmaya başlasın, sonra beraber devam ederiz yazmaya.

Damla: (Kâğıdı ve kalemi alarak.) O zaman önce birileri olsun hikâyemizde.

Leyla: Evet olmalı, ama başlığımızı da yazalım (İkinci grup ses kaydı, 29.11.2021).

Öğrenciler grup içinde çalışmalarını yaparken karar verme, liderlik yapma ve sorumluluk hatırlatma noktasında da davranışlar sergilemişlerdir. Buna ilişkin grup içi konuşmaları şu şekildedir:

.....

Gizem: Kim yazsın hikâyeyi?

Ozan: İstersen yaz. Sonra diğer işleri de biz yaparız.

Cenk: Ben de yazabilirim. Ya da sen yaz. Diğer kısımda ben yazarım.

Gizem: Tamam ben yazarım. Ozan sen de bize yardımcı ol. Çok ses çıkarıyorsun ama.

Ozan: Hııı... Ben ne dedim ki?

.....

Gizem: Evet şimdi önce başlığımızı yazalım. Hikâyemizin adı ne olsun?

Ozan: Tamam. Başlayalım. Başlığımız da *Komşuluk olsun. Zaten konumuz bu.*

Cenk ve Gizem: Tamam olsun. Olur.

Gizem: Başlığımızı kırmızıyla yazalım. Kırmızı kalemin var mı?

Cenk: Bende var. Dur çıkarayım (Birinci grup ses kaydı, 29.11.2021).

Birinci grubun konuşmaları incelendiğinde Gizem isimli öğrencinin gruba liderlik ettiği, arkadaşlarını yönlendirdiği ve onları grubun sorumlulukları noktasında uyardığı görülmektedir. Öğrenciler grup çalışmaları sırasında iş birliği yaptıkları gibi yazdıkları öykülerde de iş birliğine ilişkin örneklerle yer vermişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler yapılandırılmış günlüklerinde de iş birliği ve takım çalışmasına ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Bu doğrultuda öğrenciler, yapılandırılmış öğrenci günlüğünde iş bölümü yaptınız mı? sorusuna yönelik neler yaptıklarını belirtmişlerdir:

Hasan: Evet yaptık. Birimiz yazdı, birimiz söyledi, bazısı da resim çizdi.

Fatih: Evet. Pusatla ben yazdık. Rüzgâr da yardım etti. Sonra resimler de çizdik.

Burak: Yaptık. Herkes çalıştı. Ben söyledim. Elif yazdı. Diğerleri resim çizdi, bizde çizdik.

Cenk: Evet. Ben senaryoda yardım ettim. Diğerleri hikâye yazmada. Ben resim de çizdim

(Öğrenci günlüğü, 29.11.2021).

Öğrencilerin grup içi çalışmalarda mekânı ve konumu algılamaya ilişkin davranışları da grup içi konuşmalara ve yazdıkları öykülere yansımıştır. Bu noktada dördüncü grubun grup içi konuşmaları şu şekildedir:

.....

Elif: O zaman ben yazayım bunları: Eyüp ve Elif parkta oynasın. Yanlarına yeni gelen Burak ve Mert gelsin. Sonra?

Burak: Eyüp'le Elif krokiyle mahalleyi tanıtsınlar ona.

Mert: Hatta kroki de çizsinler, krokiyle anlatsınlar.

Burak: Evet, doğru diyorsun. Öyle olsun. Aşağı kroki de çizelim.

Elif: Tamam. Eyüp, Burak ile Mert'in yanına gitsin, onlarla tanışsın. Elif'i de çağırırsın.

Onla da tanışsınlar. Sonra mahalleyi tanıtsınlar. Dolaştırsınlar...

Burak: Ben de aşağıya krokiyi çizecem.

Elif: Tamam, ben yazıları bitireyim. Diğerini siz yapın.

Burak: Kroki de yollar, binalar, caddeler, okul yeri olsun. Mahalleyi tanıtsın. Hadi çizelim Mert.

Mert: Hadi çizelim Burak.... (Dördüncü grup ses kaydı, 29.11.2021).

Dördüncü gruptaki öğrencilerin konuşmalarından anlaşılacağı üzere öykülerindeki karakterlere kendi isimlerini vermişlerdir. Öyküyü kendileri üzerinden aktarmaya çalışmışlardır. Bununla beraber yazdıkları öykünün sonunda mekânı ve konumu algılamaya yönelik kroki de çizmişlerdir. Çizdikleri kroki Görsel 1'de görülmektedir:



Görsel-1. “Kroki” isimli öyküde çizilen kroki (Dördüncü grup, 29.11.2021)

6-7 Aralık 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Evimizde Hayat” ünitesi kapsamında “Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.” ile “Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.” kazanımlarına ilişkin dijital öyküleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı öğrencileri gruplara ayırdıktan sonra konuyla ilgili anlatılanları kısaca özetlemiştir. Bu durumla ilgili araştırmacı gözlemi şu şekildedir:

Araştırmacı önceki derste verilen evde sorumluluklarımızla ilgili ödevleri kontrol ediyordu. Bu esnada okula geliş saatleri değiştiği için öğrenciler hala sınıfa gelmeye devam ediyordu. Gelen öğrenciler geç aldıkları için özür dileyip yerlerine geçiyorlardı. Araştırmacı önceki derste bahsettiği evde ve okuldaki sorumluluklarımız konusunu tekrar özetledi. Daha sonra öğrencilerle birlikte okuldaki ve evdeki sorumluluklarımıza ilişkin örnekler verdiler (Video kaydı, 06.12.2021).

Öğrenciler evdeki ve okuldaki sorumluluklarımızda ilgili günlük hayatlarından örnekler vermişlerdir. Bu örnekler sınıf içi konuşmalara şu şekilde yansımıştır:

.....

Gizem: Öğretmenim, annem patlıcanlı kebab yaparken ona yardım ediyorum. Çok seviyorum hem.

Araştırmacı: Patlıcanları sen mi doğruyorsun?

Gizem: Hayır öğretmenim. Ben yıkıyorum. Kesmek tehlikeli çünkü.

Araştırmacı: Evet haklısın. Kesmek işi çocuklar için tehlikeli. Siz onu yapmamalısınız. Peki başka neler yapıyorsunuz?

Kemal: Öğretmenim ben, annem sofrayı hazırlarken yardımcı oluyorum.

Burak: Öğretmenim babam mangal yapınca ona yardım ediyorum. Bazen yelliyorum ateşi.

Öğretmen: Ama o tehlikeli senin için.

Rüzgâr: Bizim köpeğimiz var bahçede. Ona yemek veriyorum. Arta kalan yemekleri veriyorum. Kardeşimle beraber veriyoruz ona.

Damla: Öğretmenim benim kedim ya da köpeğim yok ama; kuşum var. Ben de ona yem veriyorum. Ekmek kırıntılarını, arta kalan yemekleri veriyorum bazen.

Cenk: Öğretmenim babam arabayı yıkarken ben bazen yardım ediyorum.

Hasan: Öğretmenim ben yazın ninemlerdeydim Adana'da. Nenemle balkonu yıkıyordum (Video kaydı, 06.12.2021).

Sınıf içi konuşmalar incelendiğinde öğrenciler genel olarak evdeki sorumluluklarına dair örnekler verdikleri söylenebilir. Bununla beraber yardımlaşma ve iş birliğine dair davranışlar sergiledikleri de belirlenmiştir. Öğrenciler ders kitabındaki görsellerden hareketle teknolojik aletlerin hayatımıza katkılarına ilişkin örnekler de vermişlerdir. Bu doğrultuda sınıf içindeki konuşmalar şu şekildedir:

.....

Sami: Öğretmenim bu resimde kombi var. Bu suyu ısıtıyor, içeri gönderiyor, ev ısınıyor.

Araştırmacı: Peki kombi olmasa evi kim ısıtır?

Mehmet: Sobayla ısınmamız gerekir. Önce sobaya odun koyup yakmak lazım, sonra üstüne su koyup ısıtacak ve su ısınmış olacak.

Araştırmacı: Peki kombi ne yapmış oluyor o zaman.

Mehmet ve Burak: Öğretmenim işimizi daha kolaylaştırmış oluyor.

Araştırmacı: Evet, Aynen öyle. (Kendi hayatından örnek vererek) Benim annem-babamın evi Diyarbakır'da. Uzun yıllardır sobalı bir evde yaşıyorlardı. Annem kışın sabahları kalkar, bu sobaları doldurur ve yakardı. Çok yorulurdu. Biz yardım ederdik, ama yine de yorulurdu. Hatta bazen hasta olurdu. Boşaltması var, yakması var, temizlemesi var. Zordu yani. Fakat biz bu sene o sobaları kaldırdık. Eve doğalgaz çektirdik, kombi taktırdık.

Öğrencilerden bazıları: Oley oley...

Araştırmacı: Annem artık sabahları üşümek, yorulmak zorunda kalmayacak. Şimdi daha rahatladı. Yani kombi hayatımızı rahatlatmış oldu. Peki başka neler var böyle?

Yağmur: Öğretmenim buzdolabı da var. Yiyeceklerimizin bozulmasını engelliyor. İşimizi kolaylaştırıyor

Burak: Öğretmenim ütü var. Elbiselerimiz düzleştirir. Daha düzenli hale getirir.

Gizem: Çamaşır makinesi var. Elbiseleri kolaca yıkıyor. Önceleri leğende elle yıkıyorlardı. Şimdi daha kolay (Video kaydı, 06.12.2021).

Araştırmacı, öğrencilerin önceki derste anlatılan konularla ilgili örnekler vermelerini sağlayarak bugünkü çalışmaya ön hazırlık yapmıştır. Daha sonra dijital öyküleme çalışması kapsamında gruplara hangi konularda öyküler oluşturacakları söylenmiştir. Araştırmacının bu noktada gruplara yaptığı açıklama şu şekildedir:

Bu hafta da dijital öyküler oluşturacağız. Öncelikle ne yapıyorduk? Konumuzu belirleyip öyküler oluşturuyorduk. Onun için ilk üç grubun evimizdeki ve okulumuzdaki sorumluluklarımızla ilgili öyküler yazmasını istiyorum. 1. ve 3. Gruplar evimizde sorumluluklar, 2 grup ise okuldaki sorumluluklarımızla ilgili yazsın. 4. ve 5. Grupların ise teknolojik araçların önemi ve hayatımıza faydalarıyla ilgili öyküler yazmasını istiyorum. Şimdi size öykülerinizi yazacağınız kağıtları dağıtıyorum (Video kaydı, 06.12.2021).

Öğrenci grupları araştırmacının açıklamaları doğrultusunda öykülerini yazmaya başlamışlardır. Araştırmacı öykü oluşturma aşaması boyunca öğrenci grupları arasında dolaşmış ve onları yönlendirmiştir. Öğrenciler de gruptaki arkadaşlarıyla birlikte yazacakları öyküler hakkında konuşmuş ve tartışmışlardır. Öğrencilerin öz-yönetim becerileri kapsamındaki davranışları ses-video kayıtlarına ve araştırmacı günlüklerine yansımıştır. Araştırmacının gruplara ilişkin gözlemi şu şekildedir:

Üçüncü grupta Baran, Burak ve Fatih bulunmaktaydı. Burak grubun yazıcısı olmuştu. Fatih ise ona neler yazabileceklerini söylüyordu. Baran da iki elini çenesine koymuş onları izliyordu. Sonra aklına bir şey gelmiş olacak ki kalkıp ayakta arkadaşlarına bir şeyler söyledi. Beşinci grupta ise Pınar, Ozan ve Ali bulunmaktaydı. Pınar yazıcı olmuştu. Ali ve Ozan ayakta konuşup bir şeyler tartışıyorlar ve Pınar'ı ne yazacağı konusunda yönlendiriyorlardı (Video kaydı, 06.12.2021).

Araştırmacının gözleminde belirttiği üzere öğrenciler kendilerine verilen görevler kapsamında öykülerini oluşturmaya başlamışlardır. Öğrencilerin sorumluluk alma ve iş birliği yapma noktasında sergiledikleri davranışlar grup içi konuşmalara ve yazdıkları hikâyeye (Görsel-2) şu şekilde yansımıştır:

.....

Mehmet: Konumuz neydi ya?

Gizem: Sorumluluklarımızla ilgili hikâyeye yazacağız.

Kemal: Kim yazsın peki?

Mehmet: Gizem sen yazarsın.

Gizem: Tamam. Hadi başlayalım o zaman. Önce başlığımız olsun.

Mehmet: Kişiler de olacak hikâyemizde.

Gizem: Tamam Fırat olsun biri.

Kemal: Peki başlık ne olacak

Gizem: Fırat'ın sorumlulukları olsun.

Mehmet ve Rüzgâr: Evet olsun, iyi oldu. Tam da konumuz.

Kemal: Hadi ne yazacağız, onu belli edelim.

Mehmet: Fırat diye bir çocuk var.

Gizem: Bu çocuk sorumluluklarını hiç bilmiyor. Evde yatağını toplamıyor. Çantasını düzeltmiyor.

Kemal: Ödevlerini de yapmıyor, eşyalarını güzel kullanmıyor olsun.

.....

Kemal: Sonra, Fırat yanlış yaptığını anlasın.

Gizem: Annesine söz versin, öğretmenine söz versin. Hep sorumluluklarını yerine getirsinsin artık.

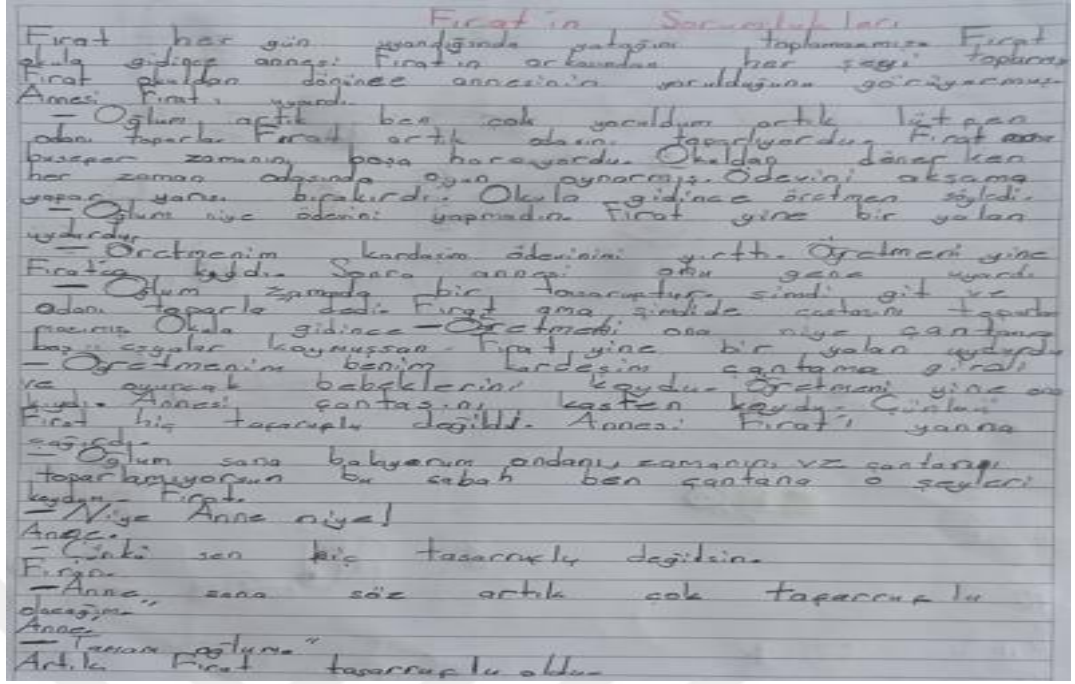
Mehmet: Evet. Güzel olur. Hem de artık düzelmiş olur.

Gizem: Tamam bunları da yazayım. Zaten bunları da yazsam çok olur.

Kemal: Evet, ooo sayfayı doldurduk zaten.

Gizem: Hem de sonu güzel oluyor. Artık Fırat sorumluklarını biliyor.

.....(Birinci grup ses kaydı, 06.12.2021).



Görsel-2. "Fırat'ın sorumlulukları" isimli öykü (Birinci grup, 06.12.2021)

Birinci gruptaki öğrencilerin konuşmalarına ve yazdıkları öyküye bakıldığında kendilerine verilen görevi yapmaya başladıkları görülmektedir. Öğrenciler, öykülerindeki karakterin özelliklerini ise sorumluluğunu bilmeyen bir öğrenci üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Bu noktada öykünün sonuna doğru karakterin sorumluluğunu bilen bir bireye dönüşmesine de yer vermişlerdir. Benzer şekilde ikinci gruptaki öğrenciler de verilen görevi yerine getirme doğrultusunda öykülerini yazmaya başlamışlardır. Bu grup öykülerini yazarken karakterlerin çoğuna kendi isimlerini vermişlerdir. Ayrıca öykü içindeki karakterlere düzenli olma ve sorumluluklarını bilmeyi oyun üzerinden anlatmaya çalışmışlardır. İkinci grubun konuşmaları şu şekildedir:

.....

Mert: Hem okulu düzenli tutacaklar hem de bunu oyunla yapacaklar.

Leyla: Hııııııı. Hadi başlayalım o zaman yazmaya.

Şilan: Tamam, peki çocuklar olsun önce.

Mert: Birinin adı benimki olsun. Mert.

Leyla: Biri de benimki olsun. Leyla olsun.

Şilan: Bir de Taha olsun. Başka olsun mu?

Mert: Tamam. Önce öğretmen okulda oyun oynayacağız desin.

Leyla: Evet, çocuklar buna sevinir ve ne oyunu olduğunu sorsunlar.

Mert: Öğretmen bunun okulu düzenli tutma oyunu olduğunu söylesin.

Leyla: Çocuklar da merak etsinler. Sorsunlar bunu.

Mert: Öğretmen oyunu açıklayacak. Diyecek 3 gün boyunca oynayacak bu oyunu. Okulu düzenli tutup kurallara uyanlar kazanacak.

Nihat: Bunlar grupla oynasınlar. Öğretmen de bunları izlesin.

Mert: O zaman Taha, Leyla ve Mert aynı grupta olacaklar.

Leyla: Olur. Güzel oldu hatta. Bunlar ışıkları açık bırakmasın. Okulda koşmasın.

Mert: Evet, Mert ışıkları açık bırakmasın, Leyla ve Taha da eşyaları boşa harcamasın.

Şilan: Diğer eşyalara da zarar vermesinler.

Leyla: Bir de ödevlerini yapsınlar. Sorumluluklarını bilsinler.

Mert: Evet doğru diyorsun. Bunları yapsınlar zaten (İkinci grup ses kaydı, 06.12.2021).

İkinci grubun grup içi konuşmalarına bakıldığında kendilerine verilen görevi yerine getirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte yazdıkları öyküdeki olay kurgusundan hareketle öğrencilerin okuldaki sorumluluklarına da dikkat çekilmiştir. Öğrenciler öykülerinde, kaynakların yönetimi konusunda da davranış ifadelerine yer vermişlerdir. Öyküdeki oyun sırasında ışıkları açık bırakmama, eşyaları boş yere kullanmama gibi ifadeler buna işaret etmektedir. İkinci grubun öykülerinde kendi isimlerine ve kaynakların yönetimi noktasında davranış ifadelerine yer vermesi araştırmacı günlüğüne de yansımıştır:

Öğrenciler genel olarak verilen görevleri yerine getirdiler. Öykülerini oluşturdular. Sorumluluklarını öğreniyorlar diyebilirim. Hatta kendilerini öykülerine kahraman bile yapmışlardı. Bugün ikinci gruptaki öğrenciler öykülerindeki karakterlere kendi isimlerini vermişlerdi. Bir de kendi başlarına bir oyun oluşturmuşlar öykülerinde: Okulu düzenli tutma oyunu. Bu oyunla hem kuralları öğrenmişler hem de kaynakları etkili kullanmışlar. Oldukça güzel ve yaratıcı duruyor (Araştırmacı günlüğü, 06.12.2022).

Öğrenci gruplarından bazıları ise teknolojin kullanımı ve faydalarına yönelik öyküler yazmıştır. Öğrenciler bu öyküleri yazma sırasında da iş birliği yapmış ve sorumluluklarını yerine getirmişlerdir. Bu noktada dördüncü gruba ilişkin araştırmacı gözlemi şu şekildedir:

Dördüncü grupta Hasan, Cenk, Elif vardı. Elif ve Cenk dönüşümlü olarak yazarı olmuşlardı bu grupta. Hasan ise ayakta onlara neler yazabileceklerini söylüyordu. Bir şeyler paylaşıyordu. Cenk yazdıklarını kısa aralıklarla okuyup tekrarlıyordu. Arkadaşlarından görüşlerini alıyordu. Bazı düzeltmeler yapıyordu (Video kaydı, 06.12.2022).

Dördüncü grubun teknolojik aletlerin bize sağladığı faydalar noktasında yazdıkları öyküde (Görsel-3) teknolojik aletlerin ne amaçla kullanıldığına dair davranış ifadelerine yer verilmiştir. Öyküdeki bu ifadeler grup içi konuşmalara şu şekilde yansımıştır:

.....

Hasan: Ömer diye bir çocuk olsun.

Elif: Annesi de olsun hikâyede.

Cenk: Evet, bir de kardeşi olsun, yani abisi olsun.

Elif: Tamam oldu. Ama babaları da olsun. Bir de içinde teknolojik aletler olacak.

Hasan: Haklısın konumuz bu, hem bir aile olacak. Bunların faydası olacak. Onları yazalım.

Cenk: Şimdi Ömer'in annesi çamaşırları yıkasın çamaşır makinasında.

Elif: Ömer ödev yapsın. Abisi telefonda ödevini araştırsın.

Hasan: Güzel gidiyoruz, annesi çamaşırları yıkadıktan sonra kurutup ütülesin.

Elif: Evet. Sonra Ömer, dersini çalıştıktan sonra bilgisayardan oyun da oynasın.

Hasan: Tamam sen bunları bi yaz önce.

Elif: Bir de bu teknolojik aletleri düzgün kullansınlar.

Hasan: Babası işten gelince haberleri de izlesin.

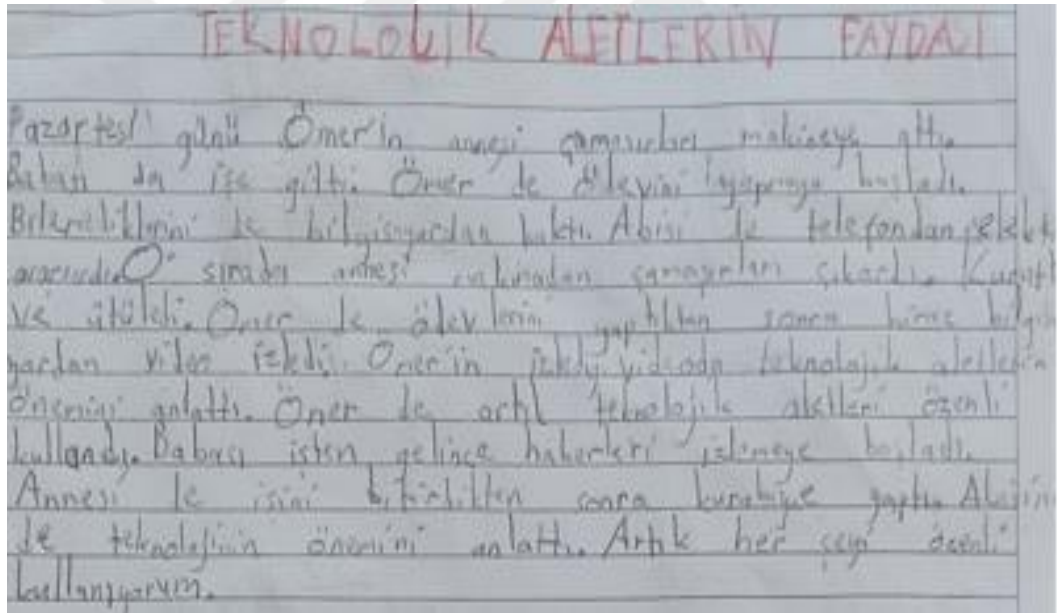
Elif: Annesi işlerini bitirdikten sonra onlara kurabiye de yapsın.

Hasan: Akşam çayla içsinler.

Cenk: Sonra teknolojinin önemini de çocuklarına anlatsınlar.

Elif: Evet güzel oldu bence.

Hasan: Bence de çok güzel oldu hikâyemiz (Dördüncü grup ses kaydı, 06.12.2021).



Görsel-3. “Teknolojik aletlerin faydası” isimli öykü (Dördüncü grup, 06.12.2021)

Dördüncü gruptaki öğrencileri konuşmalarına bakıldığında öğrencilerin kendilerine verilen görevi yerine getirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin teknolojik aletlerin faydalarına yönelik yazdıkları öyküde teknolojik aletlerin günlük hayatımızı kolaylaştırdığına dair ifadeler de yer verilmiştir. Bununla birlikte teknolojik aletlerin öğrenciler tarafından öğrenme ve eğlenme aracı olarak kullanıldığı da görülmektedir.

13-14 Aralık 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Evimizde Hayat” ünitesi kapsamında “Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün

önerilerde bulunur.”, “Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.” ve “İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.” kazanımlarına ilişkin dijital öyküleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı öğrencileri gruplara ayırdıktan sonra konuyla ilgili yapılacakları kısaca özetleyerek şu açıklamalarda bulunmuştur:

Çocuklar bu hafta da dijital öyküler oluşturacağız. Hatırlarsanız geçen derslerde kaynaklarımızı verimli ve etkili kullanmaktan”, “planlı olmanın faydalarından, “istek ve ihtiyaçlarımızı karşılarken nelere dikkat etmemiz gerektiğinden” bahsetmiştik. Bunlarla ilgili etkinlikler yapmıştık. Şimdi bu hafta da bunlarla ilgili dijital öyküler oluşturacağız. Bunun için konularınız şöyle: 1. ve 2. gruplar “kaynakları etkili ve verimli kullanma, tasarruflu olma ile ilgili öykü yazsın. 3. ve 4. gruplar “planlı olmak ve planlı yaşamının yararları”, 5. grup ise “paramızı harcarken nelere dikkat etmemiz” gerektiğiyle ilgili öykü yazsınlar (Video kaydı, 13.12.2021).

Araştırmacının açıklamaları doğrultusunda öğrenciler kendilerine verilen görevleri yapmaya başlamışlardır. Bunun yanı sıra araştırmacı öykü oluşturma süreci boyunca öğrenci grupları arasında dolaşmış ve onlara rehberlik etmiştir. Öğrencilerin öz-yönetim becerileri kapsamındaki davranışları ses-video kayıtlarına, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ile yazdıkları öykülere yansımıştır. Araştırmacının gruplara ilişkin gözlemi ise şu şekildedir:

İkinci grupta Hasan, Şilan, Damla ve Ozan bulunmaktaydı. Damla grubun yazıcısı oldu. Kendi aralarında tartışırken kaynakların hangisini seçecekleriyle ilgili araştırmacıya soru sordular. Araştırmacı onlara istedikleri bir kaynağı seçebileceklerini ve bütün kaynakların önemli olduğunu söyledi. Üçüncü grupta Fatih, Mert, Ayşe ve Ali bulunmaktaydı. Mert grubun yazıcısı olmuştu. Fatih ve Ali ise onu ne yazacakları konusunda yönlendiriyordu. Harareti bir şekilde konuşuyorlardı. Araştırmacı yanlarına gelip öykülerini gözden geçirdi. Onlardan bazı hatalarını düzeltmelerini istedi. Bu grup öykülerini yazarken çok eğleniyorlardı. Gülüşüyorlardı (Video kaydı, 13.12.2021).

Araştırmacının gözleminde belirttiği üzere öğrencilerin gerek grup içi çalışmalarında gerekse oluşturdukları öykülerde sorumluluk alma, iş birliği yapma, kaynakları etkin kullanma ve yaptıkları işten keyif alma noktasında davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu durum grup içi konuşmalara ve yazdıkları öyküye (Görsel-4) yansımıştır:

.....

Gizem: Tamam, hikâyemizin başı suyumuz tükenirse. Ben yazıyorum bunu.

Mehmet: Şimdi de hikâyemizde birileri olsun, bir yer olsun.

Yağmur: Ece ve Ecem olsun mu?

Gizem: Hımmmm. Biri tasarruflu olsun, biri olmasın.

Mehmet: Ece tasarruflu olsun.

Yağmur: Ecem de tam tersi olsun.

Cenk: Ecem sürekli kaynakları boşa harcasın, suyu açık bıraksın.

Gizem: Ece de onu uyarsın, suyumuz bitebilir desin.

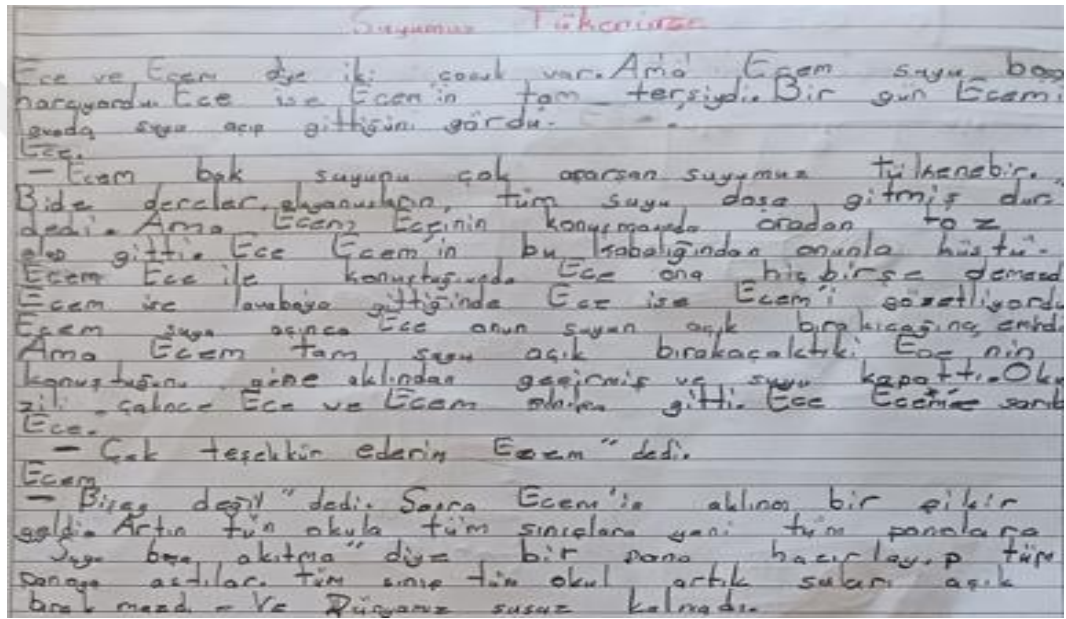
Yağmur: Ece hep Ecem'i uyarsın. Çünkü onun arkadaşı.

Mehmet: Ya arkadaşlıkları biterse ne olur?

Cenk: Bitsin. Çünkü iyi davranmıyor ki.

Gizem: Ama bitmesin, sonra da belki hatasının farkına varır

..... (Birinci grup ses kaydı, 13.12.2021).



Görsel-4. “Suyumuz tükenirse” isimli öykü (Birinci grup, 13.12.2021)

Birinci gruptaki öğrencilerin konuşmalarına bakıldığında öğrencilerin iş birliği içinde öykülerini yazdığı görülmektedir. Bununla birlikte kaynakları etkinlik kullanma ve tasarruflu olma davranışlarını öyküdeki karakterler üzerinden aktarmaya çalışmışlardır. Benzer durum ikinci grubun konuşmalarında ve öyküsünde (Görsel-5) de karşımıza çıkmaktadır:

.....

Damla: O zaman Tasarrufun faydaları olsun.

Şilan: Gizem diye biri olsun.

Hasan: Bu çocuk nasıl biri olsun peki?

Ozan: Bence tasarruflu biri olsun.

Damla: O zaman her şeyi tasarruflu kullansın.

Hasan: Evet, suyu boşa harcamasın, parasını düzgün kullansın, yanan lambaları kapatsın.

Ozan: Planlı da olsun.

Damla: Parasını istediği gibi harcamasın.

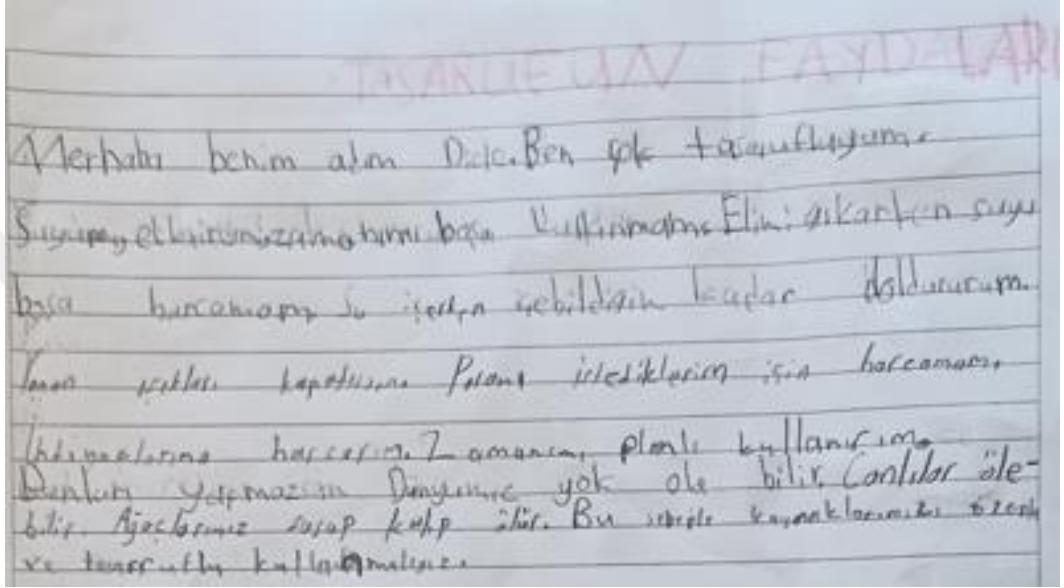
Ozan: Eğer tasarruflu olmazsa, dünyamız yok olabilir. Çünkü her şey bitebilir.

Hasan: Evet bunu yazalım. Kaynaklarımız özenli ve düzenli kullandığını en sona yazalım.

Damla: Tamam şimdi hepsini yazayım bunları.

Hasan: Olur biz de sana tekrar söyleyelim. Kafan karışmasın.

Damla: Evet, bana yardım ederseniz iyi olur (İkinci grup ses kaydı, 13.12.2021).



Görsel-5. “Tasarrufun faydaları” isimli öykü (İkinci grup, 13.12.2021)

İkinci gruptaki öğrencilerin de iş birliği içinde kendilerine verilen görevi yerine getirdikleri söylenebilir. Ayrıca öğrenciler öykülerinde tasarruflu olmanın öneminden ve kaynakların dikkatli kullanılmadığı takdirde neler olabileceğinden bahsetmişlerdir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin doğayı koruma ve kaynak yönetimi noktasında olumlu davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Dördüncü gruptaki öğrenciler ise planlı olmanın önemiyle ilgili bir öykü oluşturmuşlardır. Bu gruptaki konuşmalar şöyledir:

.....

Kemal: Evet olur Elif. Planlı olmanın önemi hikâyemizin adı olsun.

Leyla: Kişiler kim olsun?

Elif: Planlı bir çocuk olsun.

Leyla: İsmi de Elif olsun.

Elif: Aaaaa! Benim adım oldu.

Kemal: Evet. Olsun bence, güzel olur. Elif planlı bir çocuk olsun.

Leyla: Birde Rüzgâr olsun. O da plansız bir çocuk olsun.

Kemal: Ben bunları yazıyorum.

Elif: Tamam biz de düşünelim başka ne olsun.

aldıklarını da belirtmişlerdir. Bu hususta etkinliklerle ilgili duygu ve düşünceler yapılandırılmış öğrenci günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

.....

Elif: Hikâye yazdık, bilgisayarda seslendirme yaptık, çok güzeldi, mutluydum.

Hasan: Etkinlikleri severek yaptım.

Fatih: Çok güzel ve eğlenceliydi. Grup olup yapınca çok güzeldi.

Gizem: Çok heyecanlandım, bize faydaları da oldu.

Burak: Güzeldi, ihtiyaçlarımızın çok önemli olduğunu anladım (Öğrenci günlüğü, 14.12.2021).

Öğrencilerin etkinlikler sırasında yaptıkları ve bu süreçte yaşadıkları araştırmacı günlüğüne de şu şekilde yansımıştır:

Her ne kadar etkinlikler sırasında sesler olsa da öğrenciler aktif bir şekilde etkinliklerini yapıyorlar. Öğrenciler önceki günlere göre daha pratikler bugün. Daha rahat yapıyorlar sanki. Önceki etkinlikler de grup olarak gecikenler vardı. Ama şimdi gayet iyi duruyor. Öğrenciler etkinlikler sırasında sanki oyun içindeymiş gibiler. Çok sevinçli ve motive oluyorlar yazdıklarına çizdiklerine ve seslendirdiklerine (Araştırmacı günlüğü, 13.12.2021).

27-28 Aralık 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Sağlıklı Hayat” ünitesi kapsamında “Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.” ile “Yiyecekler ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.” kazanımlarına ilişkin dijital öyküleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacının bugünkü etkinliklere başlamadan önce öğrencilerle ilgili ders başındaki gözlemi şu şekildedir:

Araştırmacı ve sınıf öğretmeni birlikte sınıfa girdiler. Öğrenciler sıra ve masaları grup düzeni olacak şekilde ayarlamışlardı. İlk iki hafta öğretmenle birlikte ders başlamadan önce sıra masalar grup düzenine getirildi. Son 2 haftada ise öğrenciler artık kendi başlarına bu düzenlemeyi yapmaktadırlar. Dijital öykü yapacaklarını haftayı önceki haftadan bildikleri için bu hafta sıra masaları grup haline getirmişlerdi ders başlamadan. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni öğrencilerle selamlaştıktan sonra önceki hafta anlatılan konularla ilgili kısa bir hatırlatma yapıldı (Video kaydı, 27.12.2021).

Araştırmacının gözleminden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin süreç içinde sınıfı düzenleme ve ayarlama noktasında da davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu durumla ilgili olarak öğrencilerin zamanı ve mekânı yönetme noktasında olumlu davranışlar sergilediği söylenebilir. Araştırmacı tarafından önceki derste anlatılanlar kısaca özetlenmiştir. Bu noktada sınıf içi konuşmalar şu şekildedir:

.....

Araştırmacı: Hatırlarsanız önceki derslerde kaynaklarımızı verimli kullanmaktan ve bilinçli tüketicilik konularını işlemiştik. Neydi bunlar? Tüketici kimdir? Bilinçli tüketici ne yapar?

Damla: Bir şeyleri düzgün bir şekilde tüketene bilinçli tüketici denir dedi.

Gizem: Öğretmenim tüketmekten geliyordu?

Araştırmacı: Evet, bir şeyleri tüketmek ve kullanmaktan geliyor. Peki biz neleri tüketiyoruz?

Öğrenciler: Yiyecekleri, suyu, peçete, kâğıt, elektrik, sabun

Hasan: Saat, zaman yani

Araştırmacı: Aferin, evet zamanı da tüketiyoruz. O zaman şöyle diyebilir miyiz? Yani bitebilecek olan her şey, tükettiğimiz şeyler mi?

Öğrenciler: Evet öğretmenim...

Araştırmacı: Biz de her şeyi kullandığımız ve bitirmeye çalıştığımız için tüketici sayılırız. Hatta büyük bir tüketiciyiz. Mesela suyu, parayı, yiyecekleri, zamanı, elektriği, tahtayı, peçeteyi kullanıyoruz. Ama önemli olan bilinçli tüketici olmaktır. Peki bilinçli tüketici neler yapar?

Mert: Aldığımız şeylerin son kullanım tarihine bakacağız.

Çenk: Süt alınca paketi patlamış mı ezik mi ona bakmalıyız.

Damla: Alışveriş fişimizi de almalıyız. Diyelim ki aldığımız şey bozuk ya da tarihi geçmiş çıktı. Fişle gidip geri verebiliriz (Video kaydı, 27.12.2021).

Sınıf içi konuşmalara bakıldığında öğrencilerin kaynakları kullanma ve yönetme noktasında olumlu davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Araştırmacı öğrencileri gruplara ayırdıktan sonra bugünkü çalışmalarla ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmacının bu husustaki gözlemi şu şekildedir:

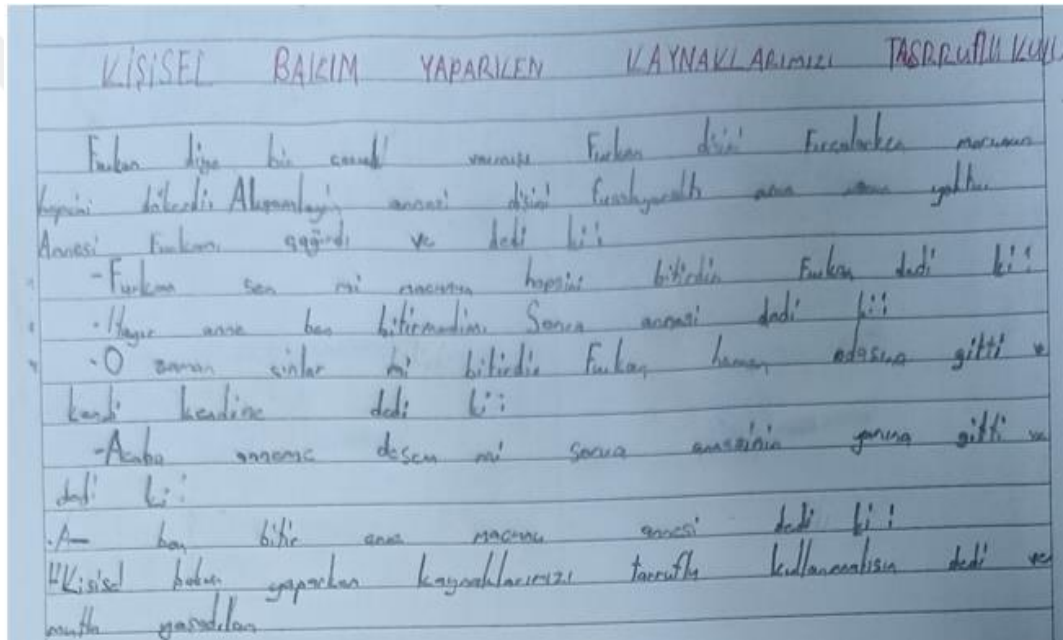
Araştırmacı tarafından açıklamalar yapıldıktan sonra öğrenci grupları 1’den 5’e kadar sıralandı. Öğrenciler gruplar yerleştikten sonra her gruba öykü yazmaları için kağıtlar dağıtıldı. Birinci gruptan kişisel bakım ile ilgili bir hikâye yazmaları istendi. İkinci ve üçüncü gruplardan kişisel bakım yaparken kaynakları nasıl kullanmamız gerektiğiyle ilgili hikâye oluşturmaları istendi. Dördüncü ve beşinci gruplardan ise bilinçli bir tüketicinin nasıl davranacağıyla ilgili hikâye yazmalarını istendi (Video kaydı, 27.12.2021).

Öğrencilerin öz-yönetim becerilerini nasıl kullandıklarına ilişkin davranışları grup içi konuşmalarına, yazdıkları öykülere, araştırmacı ve öğrenci günlüklerine yansımıştır. Bu çerçevede öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yapmaya başladıkları görülmüştür. Üçüncü gruptaki öğrencilerin kaynakları etkili ve verimli noktasında sergiledikleri davranışlar grup içi konuşmalara ve öykülerine (Görsel-7) şu şekilde yansımıştır:

.....

Burak: Başlığımız kişisel bakım yaparken kaynaklarımızı tasarruflu kullanalım olsun.

Yağmur: Oldu bence. Güzel oldu (Üçüncü grup ses kaydı, 27.12.2021).



Görsel-7. “Kişisel bakım yaparken kaynaklarımızı tasarruflu kullanalım” isimli öykü
(Üçüncü grup, 27.12.2021)

Üçüncü grubun grup içi konuşmaları ve yazdıkları öykü incelendiğinde öğrencilerin kaynakları etkili bir şekilde kullanma ve etik davranma noktasında davranış ifadeleri kullandıkları görülmektedir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin kaynakları etkili bir şekilde kullanarak ve etik davranışlar sergileyerek öz-yönetim becerilerini kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin bu etkinlikler sırasında neler yaptıkları, duygu ve düşünceleri yazdıkları günlüklere de yansımıştır:

• • • • •

Ozan: Çok mutluydum. Bana faydası oldu. Zamanımızı, suyumuzu, elektrigimizi tasarruflu kullanmalıyız. Onu anladım.

Mert: Çok güzeldi, duygulandım. Bilinçli tüketicini ne olduğunu anladım. Ben yazdım. Elif çizdi. Nihat boyadı. İş birliği içinde çalıştık.

Damla: Bu hikâyeyi yazarken çok mutlu oldum. Okuyucu bendim, bazı yerlerde takıldım. Titiz Efe diye bir hikâye yazdık. Anladığım şey temizlik.

Cenk: Çok mutluydum ve çok eğlendim. Hepimiz iş birliği yaptık. Bir konu ile ilgili hikâye yazdık. Bunun için çok mutluydum.

Burak: Ozan, Sami ve Yağmur grubumdaydı. Grupla yaptığımda mutluydum. Kişisel bakım yaparken tasarruflu olmalıyız, öğrendim (Öğrenci günlüğü, 28.12.2021).

10-11 Ocak 2022 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Sağlıklı Hayat” ünitesi kapsamında “Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerde beslenir.”, Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.” ve “Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.” kazanımlarına ilişkin dijital öyküleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı önceki derslerde anlatılanları kısaca özetlemiş ve öğrencileri gruplara ayırmıştır. Bu noktada öğrencilerin yapacaklarıyla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacının açıklamaları şu şekildedir:

Önceki derste işlediğimiz konularla ilgili dijital öyküler yapacağız bu hafta. Birinci grubun mevsimine özgü yiyeceklerle beslenmenin önemiyle ilgili öykü yazmasını istiyorum. İkinci ve üçüncü gruplar sağlıklı ve dengeli beslenme ile bunun önemi hakkında öyküler yazıyor. Bir de kullandığımız ortak kullanım alanlarını nasıl kullanmalıyız, buradaki temizlik kuralları nasıl olmalı konularıyla ilgili öyküler yazmanızı istiyorum. Bu da dördüncü ve beşinci grupların konusu (Video kaydı, 10.01.2022).

Araştırmacı tarafından konular belirlendikten sonra gruplara öykülerini yazacakları kağıtlar dağıtılmıştır. Araştırmacı öykü oluşturma süreci boyunca öğrenci grupları arasında dolaşmış ve onları yönlendirmiştir. Öğrenciler ise kendilerine verilen görevler doğrultusunda öykü oluşturma aşamasına başlamışlardır. Öğrencilerin bu aşamada öz-yönetim becerilerini işe koşmaları grup içi konuşmalara, yazdıkları öyküler ve öğrenci günlüklerine yansımıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin genel olarak kendilerine verilen görevleri yapmaya başladıkları belirlenmiştir. İkinci gruptaki öğrenciler kendilerine verilen görevleri yerine getirirken iş birliği içerisinde çalışmışlardır. Gruptaki öğrencilerin öykülerini yazma sırasında öz-yönetim becerileri bağlamında sergiledikleri davranışlar grup içi konuşmalara ve yazdıkları öyküye (Görsel-8) şu şekilde yansımıştır:

.....

Gizem: Konumuz dengeli ve sağlıklı beslenmeyle ilgili olacak. Hikâye de kimler olsun.

Fatih: İki çocuk olsun, biri sağlıklı beslensin, diğeri öyle olmasın.

Gizem: Evet, doğru diyorsun. O zaman biri Eylül olsun. Diğeri de kim olsun?

Fatih: Onun adı da Yusuf olsun. Bunlar arkadaş olsunlar okulda.

Sami: Kim sağlıklı beslensin?

Gizem: Eylül sağlıklı ve dengeli beslensin. Yusuf da dikkat etmesin sağlıklı beslenmeye.

Fatih: Evet güzel oldu. O zaman hikâyemizin adı da Eylül ile Yusuf olsun.

Gizem: Tamam, ben başlığı ve bunları yazayım bir.

Sami: Eylül okulda çok çikolata yesin. Sonra karnı ağrısın.

Fatih: Eylül o zaman sağlıklı beslenmiyor.

Sami: Evet, Yusuf da sağlıklı beslensin.

Gizem: Tamam öyle olsun. Eylül çok çikolata ve abur cubur yesin.

Fatih: Yusuf, sağlıklı şeylerle beslensin, kahvaltısını yapsın.

Gizem: Evet, zeytin, yumurta, yoğurt, peynir yesin. Spor da yapsın.

Fatih: sonra oyun oynarken Eylül'ün karnı ağrısın. Hatasını anlasın.

Gizem: Yusuf ona niye böyle olduğu söylesin.

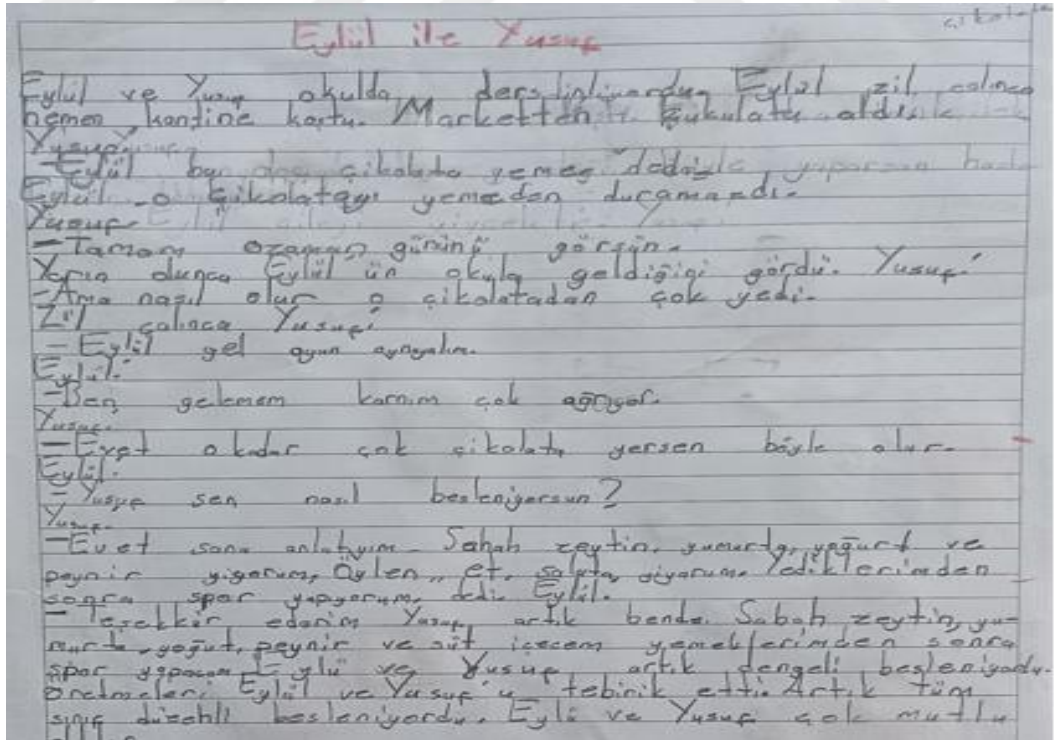
Fatih: Yusuf ona nasıl sağlıklı beslendiğini anlatsın, ona da söylesin öyle beslenmesini.

Gizem: Eylül de Yusuf'a sağlıklı nasıl beslenir onu sorsun ve artık dikkat etsin.

Fatih: Sonra birlikte sağlık ve dengeli beslensinler

Gizem: Öğretmenleri de bunları öğreysin, onları tebrik etsin.

Fatih: Eylül ve Yusuf da böyle çok mutlu olsunlar...(İkinci grup ses kaydı, 10.01.2022).



Görsel-8. “Eylül ile Yusuf” isimli hikâye (İkinci grup, 10.01.2022)

İkinci grubun grup içi konuşmaları ve yazdıkları öykü incelendiğinde öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirerek iş birliği içinde çalıştıkları görülmüştür. Yazdıkları öyküdeki karakterler üzerinden sağlıklı ve dengeli beslenme davranışları gösterilmeye çalışılmıştır. Öyküdeki karakterlerin birbirlerine yardımcı olmaları, hataları fark etmeleri ve kendileri düzenlemeleri ile birbirlerini tebrik etmeleri gibi davranışlar öz-yönetim becerileri bağlamında değerlendirilebilir.

Dördüncü gruptaki öğrenciler, ortak kullanım alanlarının nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili öykü yazmıştır. Öykü yazma sırasında öz-yönetim becerileri bağlamında sergiledikleri davranışlar grup içi konuşmalarına ve yazdıkları öyküye (Görsel-9) şu şekilde yansımıştır:

.....

Pınar: Ben yazarım bugün. Siz de söylersiniz.

Ali: Ben de yazarım. Sana yardım ederim. Beraber yazarız.

Mert: Tamam o zaman siz beraber yazarsınız. Şimdi başlığımız ne olsun.

Ali: Önce kişilerimiz belli olsun.

Pınar: Olur, o zaman Emine diye bir çocuk olsun.

Mert: Biri daha olsun. O da adı Atlas olsun.

.....

Ali: Başlığımız Pasaklı Atlas olsun o zaman (gülüşmeler)

Pınar: Olur, öyle olsun. Ama kötü olmaz değil mi?

Mert: Yok niye kötü olsun ki. Zaten o isim yok bizim sınıfta.

Pınar: Tamam olsun o zaman, şimdi yazayım bunları.

Ali: Sonra ne olsun? Ne yapacaklar?

Mert: Emine parka gitmiş ya. Atlas'ın orda eşyaları doğru kullanmadığını görsün.

Pınar: Evet, ayaklarıyla salıncağa basıyor onu görsün.

Ali: Emine ona niye böyle yaptığını sorsun.

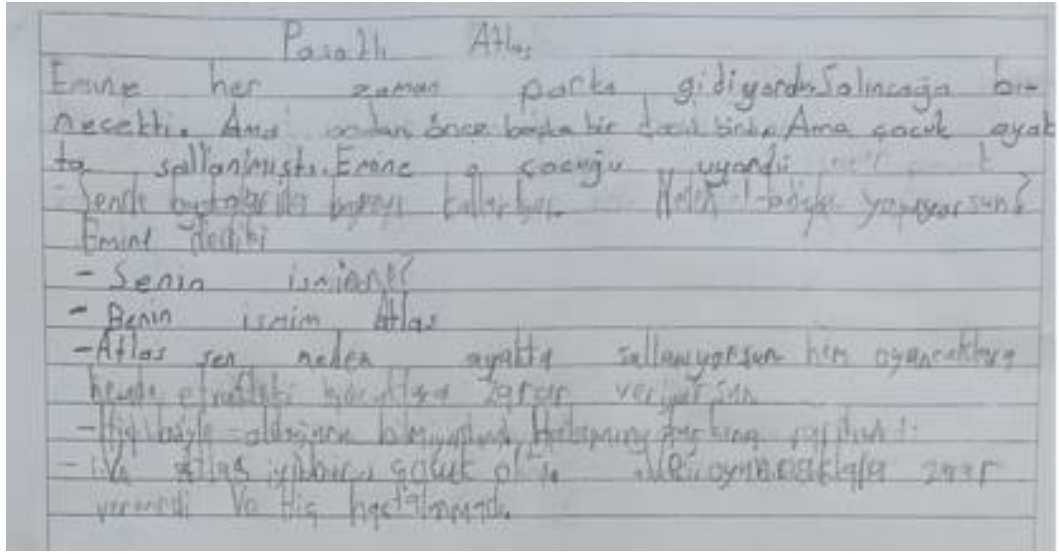
Mert: Emine Atlas'a yanlış yaptığını söylesin, eşyalara zarar verdiğini anlatsın.

Pınar: Atlas da hatasının farkına varsın. Bir daha böyle yapmayacağını anlatsın

Mert: Sonra Atlas, iyi bir çocuk olsun ve Emine'yle arkadaş olsunlar.

Ali: Bir daha da oyuncalara zarar vermediler.

Pınar: Evet, güzel oldu, şimdi yazalım bunları.....(Dördüncü grup ses kaydı, 10.01.2022).



Görsel-9. “Pasaklı Atlas” isimli hikâye (Dördüncü grup, 10.01.2022)

Dördüncü gruptaki öğrencilerin grup içi konuşmaları ve yazdıkları öyküler incelendiğinde öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirdikleri, iş birliği içinde çalıştıkları, çevreyi ve doğayı koruma noktasında davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Öykülerindeki karakterler üzerinden hatalarını fark etme ve kendilerini düzenleme noktasında davranışlar da ifade etmişlerdir. Ayrıca gruptaki öğrencilerin öykülerine verdikleri ismin sınıfta olmamasına dikkat etmeleri ve bu konuda birbirilerini uyarmaları da etik davranma noktasında değerlendirilebilir. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin öz-yönetim becerileri bağlamında davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Öğrencilerin bu aşamada yaptıkları, etkinliklere ilişkin duygu ne düşünceleri yazdıkları günlüklere de yansımıştır:

Pınar: Çok güzeldi, çok sevdim. Bugünkü konumuzda hiç zorlanmadım.

Gizem: Bence grubumuzla iyi iş çıkardık, bugün güzel beslenmeyi öğrendim.

Leyla: Çok güzeldi, ben hayat bilgisini çok ama çokook sevdim. Temizliği önemini anladım.

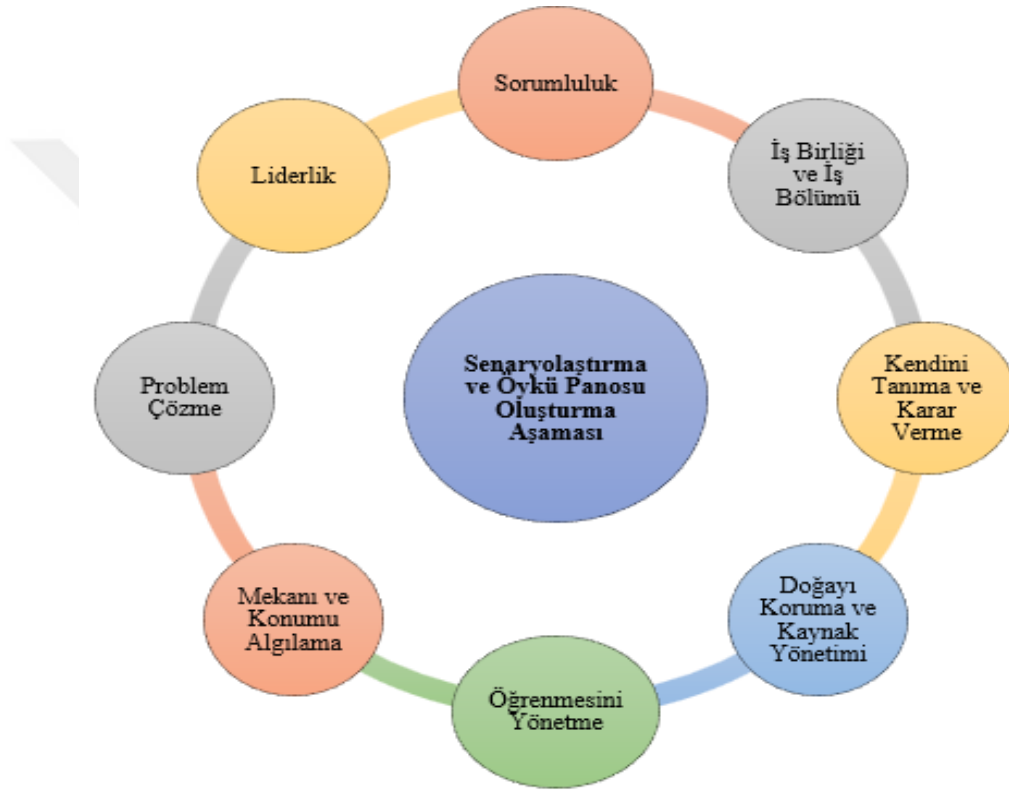
Burak: Bugünkü hayat bilgisi dersinden mutlu oldum. Mevsimine göre meyve sebze yemeliyiz.

Kemal: Arkadaşlarımla yardımlaştığım için zorlanmadım. Çok eğlenceli ve güzeldi (Öğrenci günlüğü, 11.01.2022).

4.2.2. Senaryolaştırma ve öykü panosu oluşturma aşaması

Bu aşamada dijital öyküleme sürecinin ikinci aşaması kapsamında öyküler senaryolaştırılmış ve öykü panoları oluşturulmuştur. Öğrenci grupları ilk önce yazdıkları öyküleri senaryolara dönüştürmüşlerdir. Bu çerçevede araştırmacı tarafından hazırlanan şablon (EK-10) öğrencilere senaryolarını yazmaları ve öykü panoları

oluşturmaları için dağıtılmıştır. Öğrenciler yazdıkları öyküleri 4-6 karede senaryolaştırmışlardır. Daha sonra oluşturdukları senaryolara ilişkin resimler çizmişlerdir. Resimler çizildikten sonra boyamalar yapılarak bu aşama tamamlanmıştır. Bu aşamanın sonunda araştırmacı öğrencilerin hazırladığı senaryoları ve çizdikleri resimleri bilgisayar ortamına aktarmıştır. Öğrencilerin bu aşamada öz-yönetim becerileri kapsamında sergiledikleri davranışlar Şekil 4.2’de sunulmuştur.



Şekil 4.2. Senaryolaştırma ve öykü oluşturma aşamasında sergilenen davranışlar

29-30 Kasım 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Evimizde Hayat” ünitesi kapsamında “Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.” ile “Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.” kazanımlarına ilişkin yapılan dijital öyküleme çalışmalarında öğrenci grupları öykü oluşturma aşamasından sonra ikinci derste senaryolaştırma ve öykü panosu oluşturma aşamasına geçmişlerdir. Bu noktada araştırmacı gruplara şu açıklamalarda bulunmuştur:

Evet çocuklar öykülerinizi bitirdiniz. Şimdi ikinci aşama olan senaryolaştırma ve öykü panosunu oluşturmaya geldik. Önce senaryolarınızı oluşturun. Sonra onlarla ilgili resimler yapacaksınız. Ama yapacağınız resimlerin öykünüzle ilgili olmasına dikkat edin. Öncelikle

öykünüzü öykü panosuna geçirmeye çalışın. Öykünüzü panoya geçirirken kaç parça olacağına siz karar verin. Ve öykünüz yarıda kalmasın. Tamamını panoya geçirmeye çalışın. Daha sonra bunlarla ilgili resimler çizin (Video kaydı, 29.11.2021).

Araştırmacı tarafından ikinci aşamayla ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra gruplara senaryolarını ve öykü panolarını oluşturacakları kağıtlar dağıtılmıştır. Gruplar bu aşamada yazdıkları öykülere ilişkin senaryolar oluşturmuşlardır. Daha sonra senaryolara yönelik resimler çizip boyamalar yapmışlardır. Araştırmacının bu aşamada gruplara ilişkin gözlemi ise şu şekildedir:

Sınıfta bir uğultu oluştu. Gruplar öyküyü panoya geçirirken kendi aralarında ne yapacaklarını konuşuyorlardı. Bazılarının sesi yüksek bir şekilde geliyordu. 1. grupta Gizem, senaryolaştırma kısmında da gruba öncülük ediyordu. Ozan ve Cenk ise ayakta bir şeyler konuşarak onu yönlendiriyorlardı. 2. grupta ise bu sefer Leyla gruba öncülük ediyordu. Önceki aşamada yazıcı olan Damla, bu aşamada senaryolaştırmayı Leyla'ya devretmişti. Ali ve Nihat ise karelere senaryoyla ilgili resimler yapıyordu. 5. grupta Hasan senaryolaştırma işini sahiplenmişti. Kemal ve Fatih ise karelere resim yapacaklarını belirtiyorlardı (Video kaydı, 29.11.2021).

Araştırmacının bu aşamada gruplara ilişkin gözlemi incelendiğinde öğrencilerin önceki aşamada olduğu gibi kendilerine verilen görevleri yapmaya başladıkları görülmüştür. Bununla beraber öğrencilerin bu görevleri yaparken iş bölümü yaptıkları ve iş birliği içinde çalıştıkları da belirlenmiştir. Bu noktada öğrencilerin öz-yönetim becerileri bağlamında davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca bu davranışlar öğrencilerin grup içi konuşmaları ve öykü panolarına da yansımıştır:

.....

Gizem: Bu kısımda da ben yazarım. Resimleri de yaparız sonra.

Ozan: Tamam. Biz hem resim yaparız hem boyarız.

Gizem: Cenk sen kâğıdı yırttın! Niye öyle yapıyorsun...

Cenk: Bakmak istedim kâğıda. Çekince yırtıldı.

Ozan: Niye böyle yaptın. Bak kâğıdımız yırtıldı. Öğretmene söyleyecem

Gizem: Evet. Öğretmene söyleyelim. Öğretmenim Cenk kâğıdımızı yırttı.

Araştırmacı: Neden böyle oldu. Cenk arkadaşlarının emeğini yırtmışsın! Ne yapalım şimdi?

Cenk: Öğretmenim istemedi. Ben kâğıdı çekip bakmak istedim. Bu köşeden yırtıldı.

Araştırmacı: Arkadaşlarından özür dile önce. Sonra kâğıdı bantla yapıştıralım.

Cenk: Özür dilerim.

Gizem: Ama hatalısın Cenk. Biz o kadar yazdık, uğraştık. Sen böyle yaptın. Sanki istesen vermeyecek miydik kâğıdı?

Ozan: Hadi panomuzu oluşturalım.

Gizem: Hadi yazalım önce. Sonra resimleri yaparız.

Ozan: 6 kareyi de oluşturalım bence.

Gizem: Tamam, öyle yapalım. İlkinde kim olduklarını yazalım. İkincide diğerkomşuları yazalım.

Cenk: Diğerkinde komşunun ses çıkarması olsun. Hikâyemize bakalım, ona göre yapalım.

Gizem: Evet. 4. karede de şikâyetegitsinler.

Ozan: Sonra nişanı öğremsinler.

Cenk: 5. karede de Zeynep teyzeye yardım etsinler.

Gizem: En sonuncusuna da nişan bitsin ve Zeynep teyze teşekkür etsin.

Ozan: Tamam. O zaman hadi yazalım bunları.

Gizem: Tamam yazıyorum bunları. Sonra her birimiz bunla ilgili resim yapıp boyayalım.

..... (Birinci grup ses kaydı, 29.11.2021).

Birinci grubun grup içi konuşmaları ve oluşturdukları öykü panosu incelendiğinde öğrencilerin sorumluluklarına yerine getirdikleri görölmektedir. Ancak öğrenciler arasında kısa süreli bir sorun ortaya çıkmıştır. Bu noktada öğrenciler problem çözme bağlamında araştırmacıyı da işin içine dahil etmişlerdir. Araştırmacının da duruma dahil olmasıyla birlikte soruna sebep olan öğrenci hatasının farkına varmıştır. Bu öğrenci hatasından dolayı diğerk arkadaşlarından özür dilemiş ve aralarındaki sorunu çözmüşlerdir. Gruptaki öğrenciler sorun çözüldükten sonra tekrar yapacakları işe odaklanmışlardır. Genel olarak öğrencilerin iş birliği, sorumluluk, liderlik ve problem çözme noktasında davranışlar sergiledikleri ve öz-yönetim becerilerini kullandıkları söylenebilir. Bu durum oluşturdukları öykü panosuna (Görsel-10) da yansımıştır:



Görsel-10. “Komşuluk” isimli öykü panosu (Birinci grup, 29.11.2021)

Beşinci gruptaki öğrenciler de kendilerine verilen görevleri yerine getirmişlerdir. Bu noktada grup içi konuşmalar ve öykü panosu (Görsel-11) şöyledir:

.....

Hasan: Ben senaryoları yazarım. Siz de resim yapın. Resim de yaparım.

Kemal: Tamam Hasan. Kaç kareyi kullanalım peki?

Fatih: Hepsine yapalım.

Kemal: Tamam. Hadi başlayalım.

Hasan: İlk karede okula yeni çocuk gelsin.

Fatih: Diğerinde de çocuğa okulu tanıtalım.

Kemal: Yeni çocukla tanıştıkları olsun 3. kare.

Fatih: Krokisini verdiği de sonraki olsun.

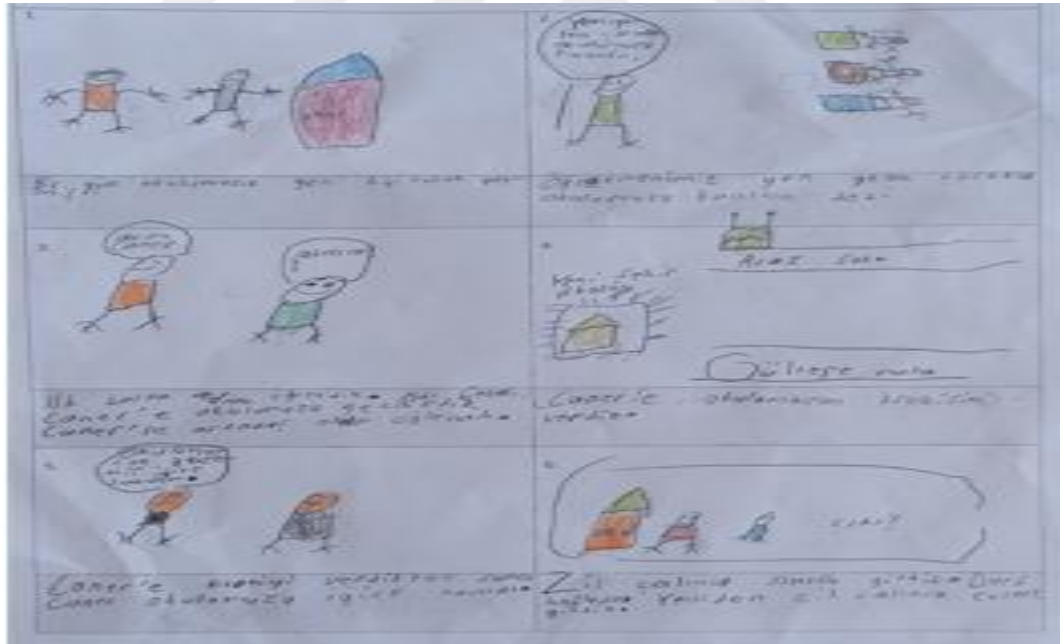
Hasan: Çocuk okulu öğrenmiş olsun. Okulu tanısin, arkadaş olsunlar. Bu sonra kare olsun.

Kemal: Hasan sen yaz bunları. Biz de ne resimler yapcaz onu düşünelim.

Fatih: İşte çocuk resmi yapalım iki tane, ilk resme. Sonrasını da yaparız beraber.

Rüzgâr: Ben de biraz boyalarım.

Kemal: Biz de resim yapıp boyamak istiyoruz.....(Beşinci grup ses kaydı, 29.11.2021).



Görsel-11. “Yeni gelen çocuk” isimli öykü panosu (Beşinci grup, 29.11.2021)

Beşinci gruptaki öğrencilerin grup içi konuşmaları incelendiğinde sorumluluk, iş birliği ve iş bölümü noktasında davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öykü panolarına mekânı ve konumu algılama noktasında durumlar yansıttıkları da görülmektedir. Öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları ve yaptıkları öğrenci günlüklerine de yansımıştır:

Mert: Mutlu etti bizi, çoktandır böyle yapamamıştık. Ben resim çizdim, boyadım. Hikâye de söyledim. Kroki de yaptık hikâyemizde.

Elif: Eğlenceliydi, çok mutlu oldum.

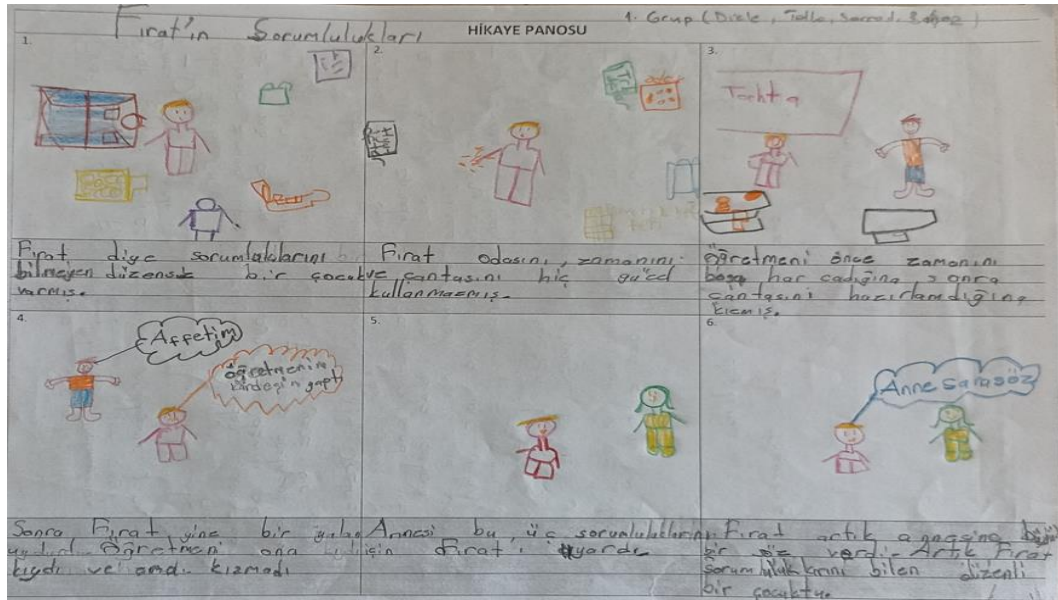
Damla: Komşulukla, yardımlaşmayla ilgili hikâye yazdık, resim çizdik, boyadık. Çok mutlu oldum. Heyecanlıydı.

Gizem: İş birliği yaptık, ben yazıcı oldum. Birileri panoyu yaptı. Sonra resim çizdik. Hep beraber yaptık. Bunlar beni mutlu etti (Öğrenci günlüğü, 29.11.2021).

Öğrencilerin günlüklerine bakıldığında grup içinde iş birliği yaptıkları, kendilerine verilen görevleri yapıp sorumluluklarını yerine getirdikleri, bu süreçte eğlendikleri ve mutlu oldukları görülmektedir.

6-7 Aralık 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Evimizde Hayat” ünitesi kapsamında “Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.” ile “Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarını örnekler verir.” kazanımlarına ilişkin yapılan dijital öyküleme çalışmalarında öğrenci grupları öykü oluşturma aşamasından sonra ikinci derste senaryolaştırma ve öykü panosu oluşturma aşamasına geçmişlerdir.

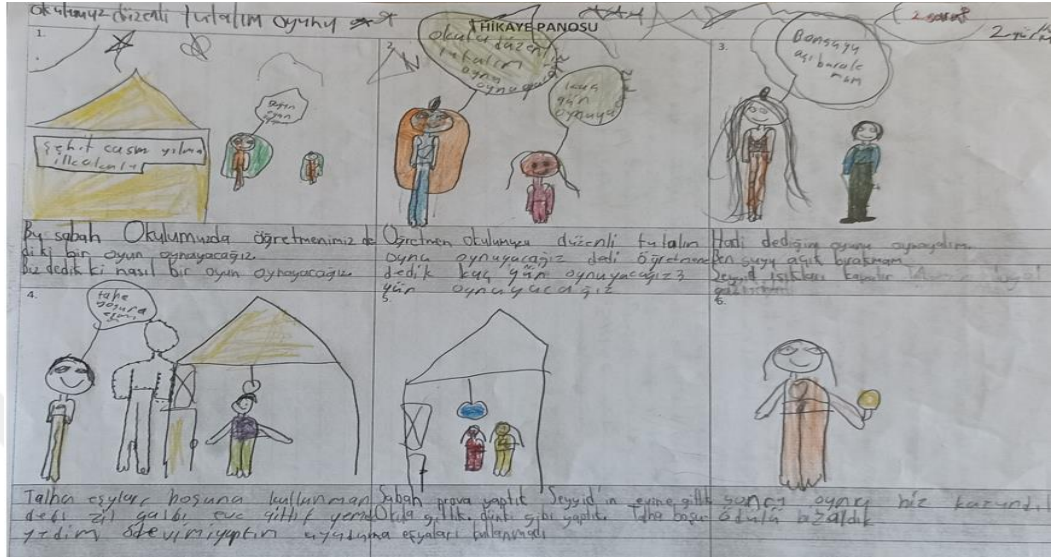
Öğrencilerin bu aşamada oluşturdukları öykü panoları (Görsel-12, Görsel-13, Görsel-14) ise şu şekildedir:



Görsel-12. “Fırat’ın sorumlulukları” isimli öykü panosu (Birinci grup, 06.12.2021)

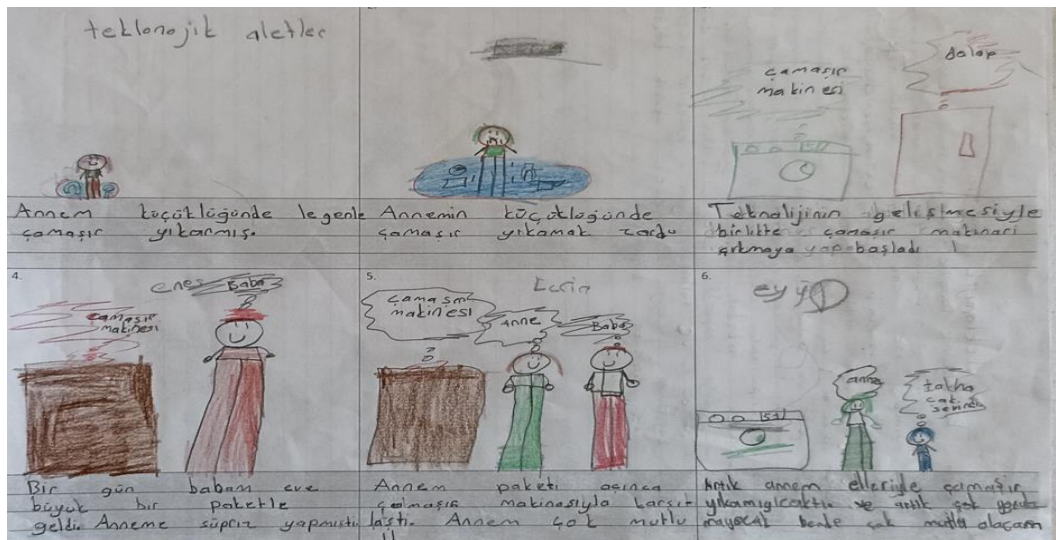
Birinci grubun oluşturduğu öykü panosu incelendiğinde öğrencilerim hem kendi sorumluluklarını yerine getirdiği hem de senaryo ve öykü panolarında sorumlulukla ilgili durumlara işaret ettikleri görülmektedir. Öyküde yer alan karakterin

sorumlulukları kapsamında hatalarını fark edip kendini düzenlemesi de bu noktada grubun yansıtmaya çalıştığı önemli durumlardan biridir. Bu aşamada ikinci grubun oluşturduğu öykü panosu (Görsel-13) ise şöyledir:



Görsel-13. “Okulumuzu düzenli tutalım” oyunu isimli öykü panosu (İkinci grup, 06.12.2021)

İkinci grubun oluşturduğu öykü panosu incelendiğinde öğrencilerin okuldaki sorumluluklara ilişkin durumları betimlediği görülmüştür. Öğrenciler sorumluluklarını yerine getirmekle beraber oluşturdukları öykü panosunda kaynakların yönetimi konusunda da davranışlara yer vermişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin kaynak yönetimi, sorumluluk, eğlenme ve öğrenmesini yönetmeye ilişkin davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Beşinci gruba ait öykü panosu ise (Görsel-14) şu şekildedir:



Görsel-14. “Teknolojik aletler” isimli öykü panosu (Beşinci grup, 06.12.2021)

Beşinci gruba ait öykü panosu incelendiğinde öğrencilerin teknolojik aletlerin önemini yansıtan bir kurgu oluşturdukları görülmektedir. Oluşturulan bu kurguda bir problemin çözümüne yönelik durumlar da söz konusudur. Ayrıca öyküdeki karakterler üzerinden geçmişle bugün arasında teknolojinin hayatımıza katkıları noktasında bir karşılaştırma da yapılmıştır. Bunun yanı sıra öyküdeki karakterler üzerinden duygu ve düşünceler de ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu noktada öğrencilerin öz-yönetim becerileri kapsamında davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

13-14 Aralık 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Evimizde Hayat” ünitesi kapsamında “Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.”, “Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.” ile “İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.” kazanımlarına ilişkin yapılan dijital öyküleme çalışmaları kapsamında öğrenci grupları öykü oluşturma aşamasından sonra senaryolaştırma ve öykü panosu oluşturma aşamasına geçmişlerdir. Araştırmacı tarafından ikinci aşamayla ilgili açıklamalar yapılmış ve öğrenci gruplarına senaryo ve öykü panolarını oluşturmaları için kağıtlar dağıtılmıştır. Öğrenciler de yazdıkları öyküleri senaryolaştırıp öykü panolarını oluşturmuşlardır. Araştırmacının bu aşamada gruplara ilişkin gözlemi şu şekildedir:

Öğrenci grupları senaryolarını oluşturmaya başladılar. Bu esnada araştırmacı gruplar arasında gezip öğrencilerin neler yaptıklarını gözlemliyor ve onları yönlendiriyordu. Gruplardaki öğrenciler kendi aralarında iş birliği yapmışlardı sanki. Birileri hikâyeyi senaryoya dönüştürüyor. Bu iş bittikten sonra başka biri senaryoya ilişkin karelere resimler yapıyordu. Başka biri de bunları boyuyordu. Ancak senaryolaştırmanın ve hikâye panosuna resimlerin yapıldığı bu aşamada sınıfta yine bir uğultu oluştu. Gruplar öyküyü panoya geçirirken kendi aralarında ne yapacaklarını, nereyi hangi kutuya yerleştireceklerine karar vermek için konuşuyorlardı. Bazılarının sesi yüksek bir şekilde geliyordu (Video kaydı, 13.12.2021).

Araştırmacının gruplara ilişkin gözlemi incelendiğinde öğrenci gruplarının sorumluluklarını yüklendikleri, aktif bir şekilde iş birliği içinde çalıştıkları ve iş bölümü yaptıkları söylenebilir. Bu aşamada öğrenciler önceki aşamanın devamı olacak şekilde öykülerini senaryolaştırıp öykü panolarını oluşturmuşlardır. Öğrencilerin bu süreçte öz-yönetim becerileri kapsamındaki davranışları grup içi konuşmalara, oluşturdukları ürünlere ve günlüklerine de yansımıştır. Bu kapsamda ikinci grubun grup içi konuşmaları ve oluşturdukları öykü panosu (Görsel-15) şu şekildedir:

.....

Hasan: Bu kısımda da ben yazayım.

Damla: Tamam olur, öncekinden ben yazmıştım çoğunu. Sonra beraber resimler de yaparız.

Hasan: Olur, Ozan ve Şilan da yaparlar, hem de boyarlar.

Ozan: İlkine kişimizi yazalım. Gizem'in kim olduğunu.

Hasan: Evet, ilkinde onu yazayım, ikincisine de onun nasıl birini olduğunu yazalım.

Damla: Evet tasarruflu olduğunu ve diğer şeyleri yazalım.

Ozan: Üçüncüye de yazarız onları.

Hasan: Dördüncüye de tasarruflu olmazsak ne olur, onları yazarız.

.....

Damla: Senaryolarımızı yazdık. Şimdi resimler yapalım. Önce bir resim yapayım, olur mu?

Ozan: Tamam sen yap ilkin, ama ben de yapacam.

Şilan: Ben de yapmak istiyorum, boyarım da.

Hasan: Tamam, ama resimlerimiz bu yazılara uygun olsun.

Damla: Evet onlarla ilgili olmalı. Yoksa olmaz ki.

.....

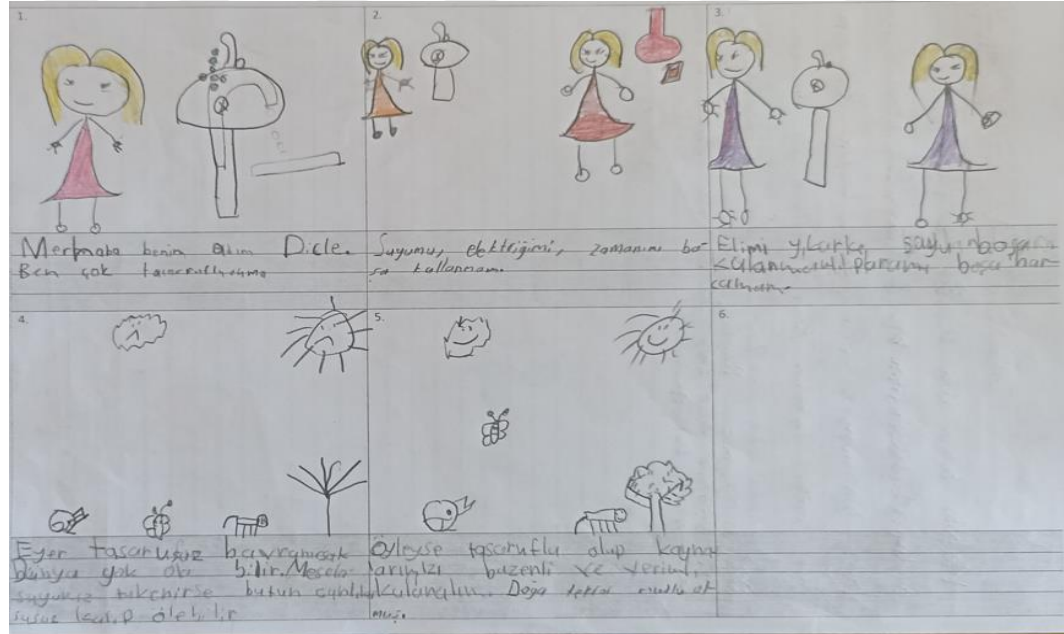
Hasan: Bak zil çalacak, ama bazıları hala boyalı değil.

Damla: Evet sonraki ikisi boyamadık.

Ozan: Onlar da öyle mi kalsın.

Damla: Öyle kalsın. Eğer su olmazsa her şey kurur ya, onun gibi oldu sanki.

Hasan: Doğru, baksana, kupkuru duruyor (İkinci grup ses kaydı, 13.12.2021).



Görsel-15. “Tasarrufun faydaları” isimli öykü panosu (İkinci grup, 13.12.2021)

İkinci gruptaki öğrencilerin grup içi konuşmaları ve öykü panoları incelendiğinde öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirdikleri, iş birliği ve iş bölümü yaptıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler öykü panolarına çizdikleri resimler ve

öyküdeki karakterleri üzerinden kaynak yönetimi noktasında davranışlar sergilemiş ve kaynakların etkin kullanılmasına ilişkin önerilerde de bulunmuşlardır. Bu noktada öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı ve öğrenmelerini yönettiği şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Dördüncü gruptaki öğrenciler ise planlı olmanın önemi noktasında yazdıkları öykülerini senaryolaştırmış ve öykü panosu oluşturmuşlardır. Grubun bu süreçte yaptıkları grup içi konuşmalara ve öykü panolarına (Görsel-16) şu şekilde yansımıştır:

.....

Leyla: Tamam, Ben yazarım bu sefer. Kaç tane yapamaz onu belli edelim.....

Kemal: İlk kareye Elif diye bir planlı çocuk vardı hikâyemizde, onu yazalım.

Elif: Evet, benim adım vardı. Onu yazalım. Sonra da plansız olan çocuk vardı onu yazalım.

Leyla: Bir de Rüzgâr diye plansız bir çocuk vardı.

Elif: Üçüncü ve dördüncü karelere de bunların ne yaptığını yazalım.

Leyla: Sonrasında Elif arkadaşına planlı olmayı öğretsin. Onu yazalım.

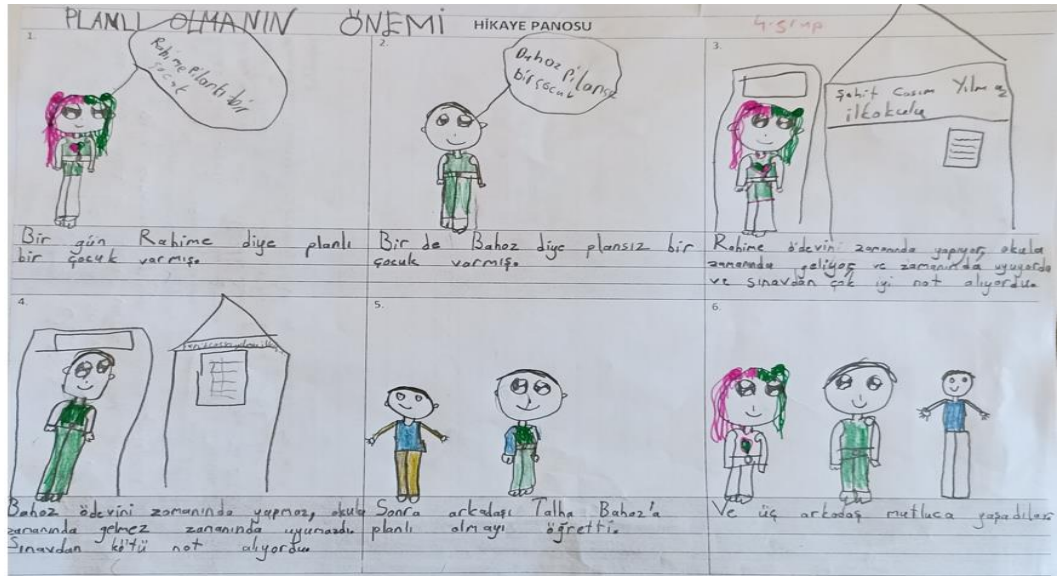
Elif: Evet, en sonda mutlu bir şekilde arkadaş olup yaşasınlar.

.....

Kemal: Biraz acele edelim, zil çalmadan resimleri de yapalım.

Leyla: Tamam az kaldı yazımız, bitince hemen yapalım resimleri.

Elif: Bitti bak, şimdi resim yapalım...(Dördüncü grup ses kaydı, 13.12.2021).



Görsel-16. “Planlı olmanın önemi” isimli öykü panosu (Dördüncü grup, 13.12.2021)

Dördüncü gruptaki öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirdikleri gerek grup içi konuşmaları gerekse öykü panolarından anlaşılmaktadır. Bununla beraber bu gruptaki öğrencilerinde diğer öğrenciler gibi iş birliği ve iş bölümü yaptıkları tespit

edilmiştir. Öğrenciler grup içi konuşmalarında ve oluşturdukları hikâye panolarında zaman yönetimi, planlı olma ve sorumluluklarını yeri getirme noktasında davranışlar sergilemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin öyküdeki karakterler üzerinden hatalarını fark etme, davranışlarını düzenleme ve öğrenmesini yönetme gibi davranışlar betimledikleri söylenebilir. Beşinci gruptaki öğrenciler ise paramızı harcarken dikkat etmemiz gerekenler konusunda yazdıkları öykülerini senaryolaştırıp öykü panosu oluşturmuşlardır. Öğrencilerin bu süreçteki grup içi konuşmaları ve öykü panoları (Görsel-17) şu şekildedir:

.....

Burak: Hikâyemizi yazdık, şimdi de panoyu doldurmalıyız.

Pınar: Bu kısımda da beraber yapalım Burak.

Burak: Keşke onlar da yapsa.

Pınar: Onlar da resim çizer, boyar, seslendirirler.

Rüzgâr ve Nihat: Evet, resimleri yaparız biz. Boyarız da.

Burak: o zaman senaryomuzu yapalım. Ama kaç tane kare kullanalım.

Pınar: Hepsini mi yapsak.

Burak: Hepsi çok olmaz mı? İlkine Pusatı ve annesini yazalım.

Pınar: İkincisine de Hasan markete gitsin, yanlış şeyler alsın.

Burak: Diğerinde de annesi ona soruyor, niye yanlış şeyler aldığını?

Pınar: Evet, ihtiyaçlardan da bahsediyordu.

Burak: Dördüncü de Hasan hatasının farkına varsın, artık ihtiyaçları alsın.

Pınar: Evet, ama dört kare oluyor.

Burak: Bir şey olmaz ki, hikâyemiz sığmış oluyor zaten.

Pınar: Hadi yazalım şimdi hepsini.

Burak: Tamam bunları hemen yazarız.

Rüzgâr: Sonra resimleri çizelim.

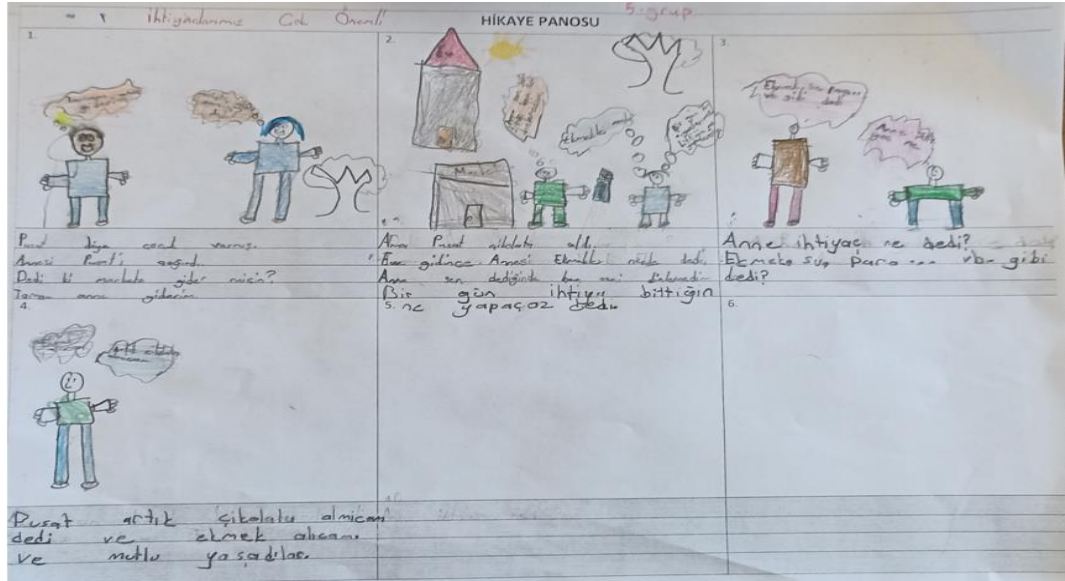
Nihat: Evet, resimleri çizeriz, boya yaparız.

Burak: Tamam. Yazılarımız bitti. Şimdi resimleri yapalım.

Pınar: Resimleri yaparken yazdıklarımıza göre yapalım.

Nihat: Hadi yapalım o zaman

.....(Beşinci grup ses kaydı, 13.12.2021).



Görsel-17. “İhtiyaçlarımız önemli” isimli öykü panosu (Beşinci grup, 13.12.2021)

Beşinci grubun grup içi konuşmaları ve öykü panoları incelendiğinde öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirdikleri söylenebilir. Ayrıca ihtiyaçlarımız ve isteklerimizi karşılama noktasında kaynakların etkili bir şekilde kullanılması da göze çarpmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öyküde karakterler üzerinden hatalarının farkına varması, kendini düzenlemesi ve ihtiyaçlarına öncelik vermesi gerektiğinin vurgulanması da öz-yönetim becerileri bağlamında değerlendirilebilir. Bu süreçte öğrencilerin yaptıklarına ilişkin duygu ve düşünceleri öğrenci günlüklerine de yansımıştır:

Hasan: İş birliği yaptık, iş bölümü yaptık, hikâye yazdık, hem eğlenceliydi de.

Ozan: Etkinlik güzeldi. Çok faydalıydı. Bizim yaptığımızı çok sevdim.

Pınar: Bana çok faydası oldu. Yazım bile güzelleşti. Çok mutlu oldum (Öğrenci günlüğü, 14.12.2021).

27-28 Aralık 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Sağlıklı Hayat” ünitesi kapsamında “Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.” ile “Yiyecekler ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.” kazanımlarına ilişkin yapılan dijital öyküleme çalışmaları kapsamında öğrenci grupları öykü oluşturma aşamasından sonra senaryolaştırma ve öykü panosu oluşturma aşamasına geçmişlerdir. Araştırmacının bu aşamada gruplara ilişkin gözlemi şu şekildedir:

Hasan, Mehmet, Damla ve Şilan 1. grupta bulunmaktaydı. Damla önceki aşamada grubun yazıcılığını yapmıştı Pusatla birlikte. Bu aşamada ise dönüşümlü olarak senaryoları yazdılar. Mehmet bu aşamada daha aktif görünüyordu. Resim çizme ve boyama aşamasında Şilan ve Mehmet daha fazla görev aldı. 2. grupta Mert, Elif ve Nihat bulunmaktaydı. Mert öyküyü yazarken yazıcı olmuştu. Şimdi ise Elif öncülük ediyordu senaryolaştırmaya. Elif, arkadaşı Nihat’ı da sürece dahil ediyordu. Nihat daha aktifti önceki aşamaya göre. Cenk,

Fatih, Pınar ve Rüzgâr 4. Gruptaydı. Cenk ve Fatih dönüşümlü olarak senaryoyu oluşturuyorlardı. Cenk öyküyü gruba okudu önce. Sonradan bölümlere ayırıp senaryolaştırdılar. Sonraki aşamada Pınar ve Rüzgâr senaryolara uygun resim çizmeye ve boyamaya başladılar (Video kaydı, 27.12.2021).

Araştırmacının gruplara ilişkin gözlemine bakıldığında öğrencilerin kendi aralarında iş birliği içinde çalıştıkları, iş bölümü yaptıkları ve sorumluluklarını yerine getirdikleri görülmektedir. Bu noktada birinci gruba ait grup içi konuşmalar ve öykü panosu (Görsel-18) şu şekildedir:

.....

Damla: Şimdi panomuzu yapmalıyız. Hikâyemiz Titiz Efeydi. Şimdi onu karelere ayıralım.

Hasan: O zaman ilk kareye Efe'nin kalkıp lavaboya gittiğini yazalım. Elini yüzünü yıkasın.

Damla: Evet, olur. İkincisinde gitsin kahvaltısını falan yapsın, sonra dişlerini fırçasın.

Mehmet: Üçüncüde okula gitsin. Çünkü kahvaltıdan sonra okula gidiyordu.

Damla: Sonrakinde de okulda derslere girsin. Teneffüste ellerini yıkasın, yemeğini yesin.

Mehmet: Beşincide de eve gelsin, banyosunu yapsın. Temiz kıyafetlerini giysin.

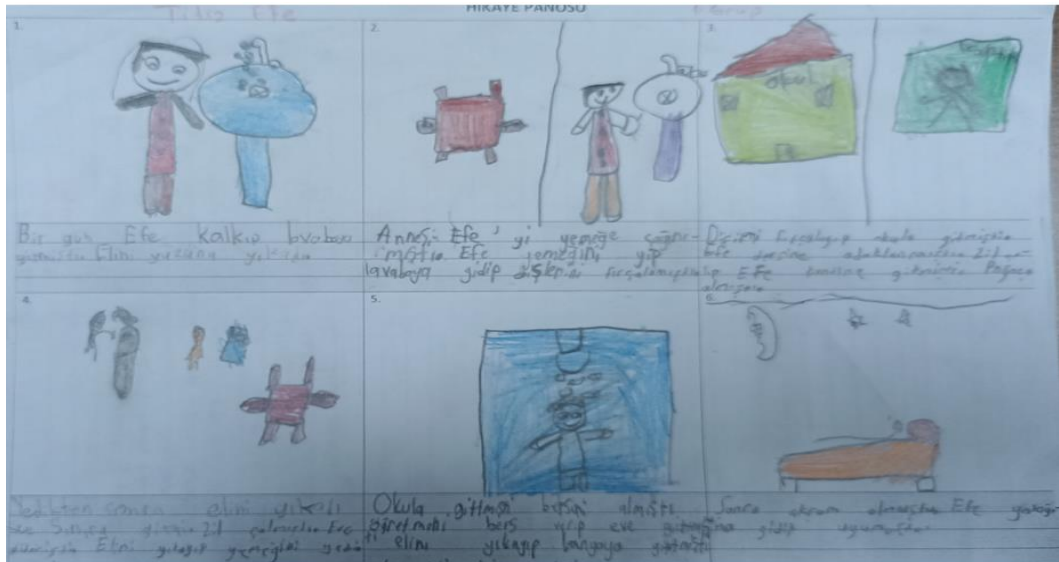
Hasan: Evet, dişlerini fırçasın, temiz kıyafetlerini giysin ve uyusun.

Damla: En sonuncusuna da gidip yatağında uyunun ve gün bitsin.

Şilan: Yazdıktan sonra ben de resim çizeyim.

Damla: Olur, resimleri çizip boyarız.....

Mehmet: Evet zamanında yapalım, başkaları bitirmiş bile...(Birinci grup ses kaydı, 27.12.2021).



Görsel-18. “Titiz Efe” isimli öykü panosu (Birinci grup, 27.12.2021)

Birinci gruptaki öğrencilerin grup içi konuşmaları ve oluşturdukları öykü panosu incelendiğinde kendilerine verilen görevleri yerine getirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler iş birliği içinde çalışmış ve iş bölümü de yapmışlardır. Ayrıca

öyküdeki karakter üzerinden kişisel bakımla ilgili davranışlar betimlenmeye çalışılmıştır. İkinci gruptaki öğrenciler ise kişisel bakım yaparken kaynakların nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili yazdıkları öyküyü senaryolaştırmış ve öykü panosu oluşturmuşlardır. Bu noktada ikinci gruptaki öğrencilerin grup içi konuşmaları ve öykü panosu (Görsel-19) şu şekildedir:

.....

Mert: Hikâyemizi yazdık. Şimdi karelere senaryolarımızı yazalım.

Nihat: Bizim hikâyemiz güzeldi. Öğretmen de söyledi. Bize iyi çalışıyorsunuz dedi.

Elif: Evet, öyle söyledi. Hadi burayı yapalım.

Mert: O zaman ben yine yazayım, sonra da Elif yazar biraz.

Elif: Tamam, öyle olur. Resimleri de beraber çizeriz, boyalarız.

Mert: O zaman ilk kareye Nihat diye bir çocuk varmış yazalım. Nasıl biriymiş onu yazalım.

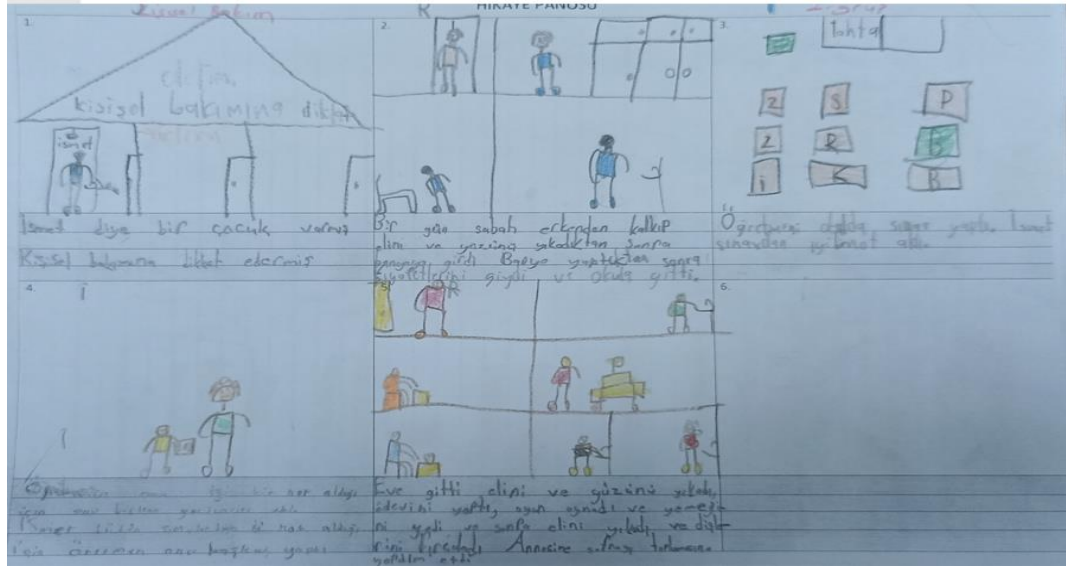
Elif: İkincisine de neler yaptığını, neye dikkat ettiğini yazarız.

Nihat: Üçüncüde okula gitsin, derse girsin, iyi notlar alsın.

Damla: Diğerinde de eve gitsin, ödevini yapsın, elini yüzünü yıkasın, annesine yardım etsin.

Mert: Dişlerini fırçalasın, macunu nohut kadar koysun. Suyu boşa akıtmamasın.

Damla: Beş kare oldu. Bir tanesi boş kaldı...(İkinci grup ses kaydı, 27.12.2021).



Görsel-19. “Kişisel bakım” isimli öykü panosu (İkinci grup, 27.12.2021)

İkinci gruptaki öğrencilerin grup içi konuşmaları ve oluşturdukları öykü panolarına bakıldığında öğrencilerin sorumluluklarının yerine getirdikleri, iş birliği içinde çalıştıkları, öğrenmelerini yönettikleri söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin öykülerindeki karakterler üzerinde kaynakların verimli bir şekilde kullanımı noktasında

davranışlar sergiledikleri de görülmektedir. Dördüncü gruptaki öğrenciler ise bilinçli tüketicinin dikkat etmesi gerekenler noktasında yazdıkları öykülerini senaryolaştırıp öykü panosu oluşturmuşlardır. Bu gruptaki öğrencilerin grup içi konuşmaları ve öykü panoları (Görsel-20) ise şu şekildedir:

.....

Fatih: Senaryoları yazdıktan sonra resimleri de çizeriz.

Pınar: Şimdi yapalım o zaman.

Cenk: O zaman ilkinde Mehmet diye bir çocuk varmış, nasıl olduğunu yazalım.

Fatih: İkincisine de arkadaşı Efe'nin evine gittiğini yazalım.

Pınar: Buraya da Mehmet, Efe'nin israfçı olduğunu görmüş onu yazalım.

Cenk: Dördüncüsüne de Mehmet Efe'yi uyarmıştı ya onu yazalım.

Fatih: Beşincisinde de Efe artık hatasının farkına varsın. Tasarruflu biri olsun.

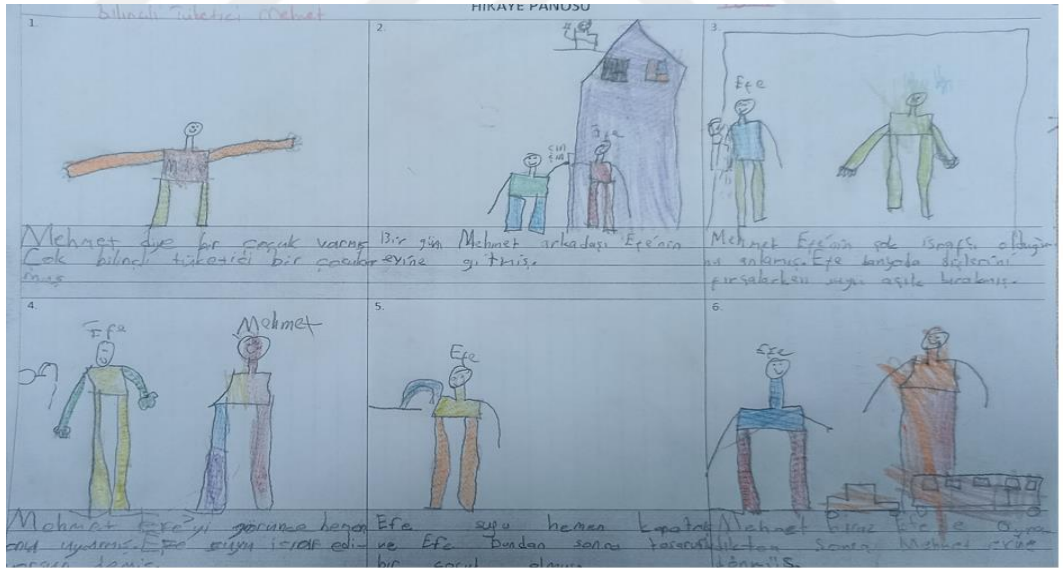
Cenk: En sonda Efe ve Mehmet artık iyi arkadaş ve tasarruflu olmuşlar onu yazalım.

Fatih: Birlikte oyun oynamışlar ve Mehmet evine dönsün.

Cenk: Evet bunların hepsini yazdık. Tüm karelere yazmış olduk.

Pınar: Şimdi resimleri çizelim o zaman.

Fatih: Evet. Bakın diğerleri de resimlere başlamış...(Dördüncü grup ses kaydı, 27.12.2021).



Görsel-20. "Bilinçli tüketici Mehmet" isimli öykü panosu (Dördüncü grup, 27.12.2021)

Dördüncü gruptaki öğrencilerin grup içi konuşmaları ve öykü panoları incelendiğinde öğrencilerin kendilerine verilen görevlerin yaptığı, iş birliği içinde çalıştıkları içinde çalıştıkları görülmektedir. Bununla beraber öğrenciler öyküdeki karakterler üzerinden kaynakların yönetimi, bilinçli tüketicilik, hatalarını fark edip kendini düzenleme noktasında davranışlar sergiledikleri de söylenebilir. Öğrencilerin bu

süreçte yaptıkları, yaptıklarına ilişkin duygu ve düşünceleri yazdıkları günlüklere de yansımıştır:

Pınar: Bugün hiç zorlanmadım, bugün boyamayı yaptım arkadaşım. Çok güzeldi, mutlu oldum.

Fatih: Bilinçli olmayı öğrendim. Grubumuzda iş birliği yaptık. Çok eğlenceliydi.

Yağmur: Bilinçli tüketiciyi öğrendik, ben de görev aldım. Bilgisayarla oynadım.

Elif: Kişisel bakımla ilgili yaptık. Faydası oldu bana (Öğrenci günlüğü, 28.12.2021).

10-11 Ocak 2022 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında “Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerde beslenir.”, Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.” ile “Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.” kazanımlarına ilişkin yapılan dijital öyküleme çalışmaları kapsamında öğrenci grupları öykü oluşturma aşamasından sonra senaryolaştırma ve öykü panosu oluşturma aşamasına geçmişlerdir. Araştırmacının bu aşamada gruplara ilişkin gözlemi şu şekildedir:

Araştırmacı öğrencilere önceki derste yazmış oldukları öyküleri senaryolaştıracaklarını ve öykü panosu oluşturmalarını söyledi. Öğrencilere bunun için kağıtlar dağıtıldı. Öğrenci grupları öykü panolarını oluşturmaya başladılar. Araştırmacı gruplar arasında gezip öğrencilerin neler yaptıklarını kontrol edip onları yönlendiriyordu. Öğrenciler de iş birliği içinde çalışıyorlardı. Ancak bazı gruplarda yüksek sesle tartışmalar da yaşanıyordu. Araştırmacı bu noktada öğrencileri uyarıyordu. Her grupta gruba liderlik eden bir iki kişi bulunuyordu. Bunlar diğer öğrencileri de harekete geçiriyordu. Bazı öğrenciler ise hangi gruba geçerse geçsin orda da liderlik konumunda hareket eder gibiydi. Mesela Burak, Cenk, Gizem ve Damla gibi (Video kaydı, 10.01.2022).

Araştırmacının gruplara ilişkin gözlemine bakıldığında öğrencilerin iş birliği içinde çalıştıkları ve sorumluluklarını yerine getirdikleri görülmektedir. Bununla beraber lider özellikleri olan öğrencilerin gruplara öncülük ettiği de belirlenmiştir. Öğrencilerin öz-yönetim becerileri kapsamında sergiledikleri davranışlar grup içi konuşmalara, oluşturdıkları öykü panolarına ve günlüklerine yansımıştır. Bu noktada birinci gruba ait grup içi konuşmalar ve öykü panosu (Görsel-21) şu şekildedir:

.....

Hasan: Bu kısımda biz yazalım yine. Panomuzu oluşturalım.

Hasan: Hadi senaryolarımızı yazalım.

Burak: Hikâyemiz: Mevsiminde hangi meyveleri yemeliyiz. İlk kareye bir yaz günüydü yazalım.

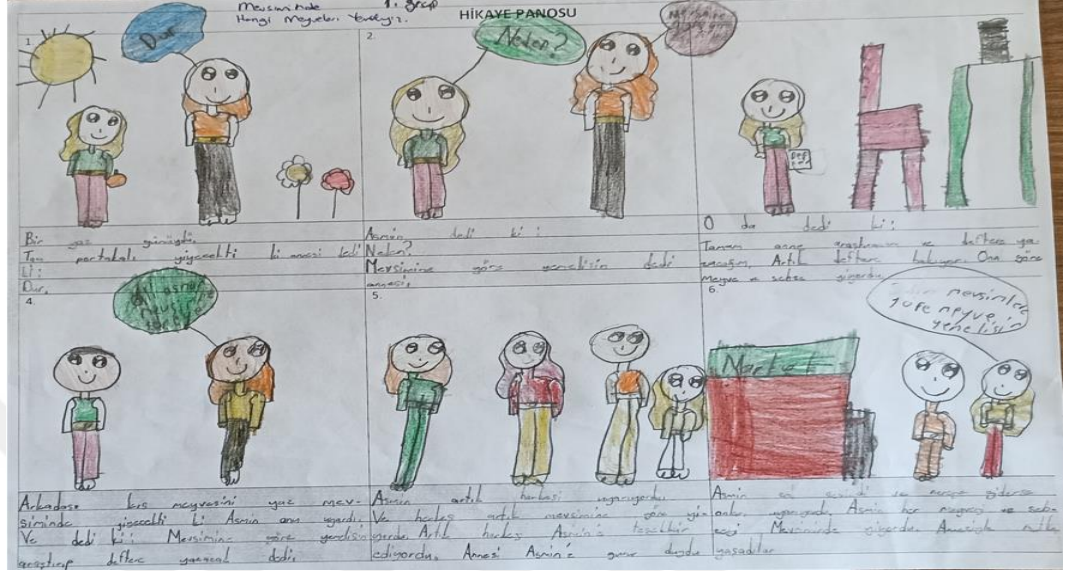
Hasan: Evet, annesi Leyla'yla mevsime göre beslenmesini söylesin.

Burak: Evet, üçüncüsünde de Leyla mevsimine göre meyveleri araştırсын. Deftere yazsın.

Hasan: Diğerinde de artık Leyla öğrenmiş olsun, arkadaşlarını uyarsın.

Leyla: Yazılar bittiyse biz de resimleri çizelim.

Şilan: Evet, biz de resimleri yapalım, boyayalım...(Birinci grup ses kaydı, 10.01.2022).



Görsel-21. “Hangi meyveleri yemeliyiz?” isimli öykü panosu (Birinci grup, 10.01.2022)

Birinci gruptaki öğrencilerin grup içi konuşmaları ve öykü panoları incelendiğinde sorumluluk, iş birliği, iş bölümü, öğrenmesini yönetme, hatalarını fark edip kendini düzenleme noktasında davranışlar sergiledikleri söylenebilir. İkinci gruptaki öğrenciler ise sağlıklı ve dengeli beslenme kapsamında yazdıkları öyküleri senaryolaştırıp öykü panosu oluşturmuşlardır. İkinci grubun bu doğrultuda grup içi konuşmaları ve hazırladıkları öykü panosu (Görsel-22) şu şekildedir:

.....

Gizem: Hikâyemiz uzun, ama buraya sığdıralım.

Fatih: Evet. Uzun, biz de ona göre yazarız burayı.

Fatih: Birincisine Eylül ve Yusuf ders dinliyorlardı onu yazalım.

Gizem: Tamam ilkinde onu yazıyorum.

Fatih: Evet, Sonra da zil çalsın, Eylül kantinden bir sürü çikolata alsın, Yusuf bunu görsün

Gizem: Yusuf onu uyarsın, ama Eylül onu dinlemesin.

Fatih: Üçüncüde de Yusuf onu uyarsın. Kötü olacağını söylesin.

Gizem: Evet, bunu da yazdım. Şimdi dördüncüye de Eylül’ün karnı ağrısın, Yusuf onu oynamaya çağırsın. Ama karnı ağrıdığı için gelmesin. Hata yaptığını anlasın. Yusuf’a sorsun.

Fatih: Beşinciye Yusuf’un nasıl beslendiğini yazalım Eylül’e anlatsın. Eylül artık onu dinlesin.

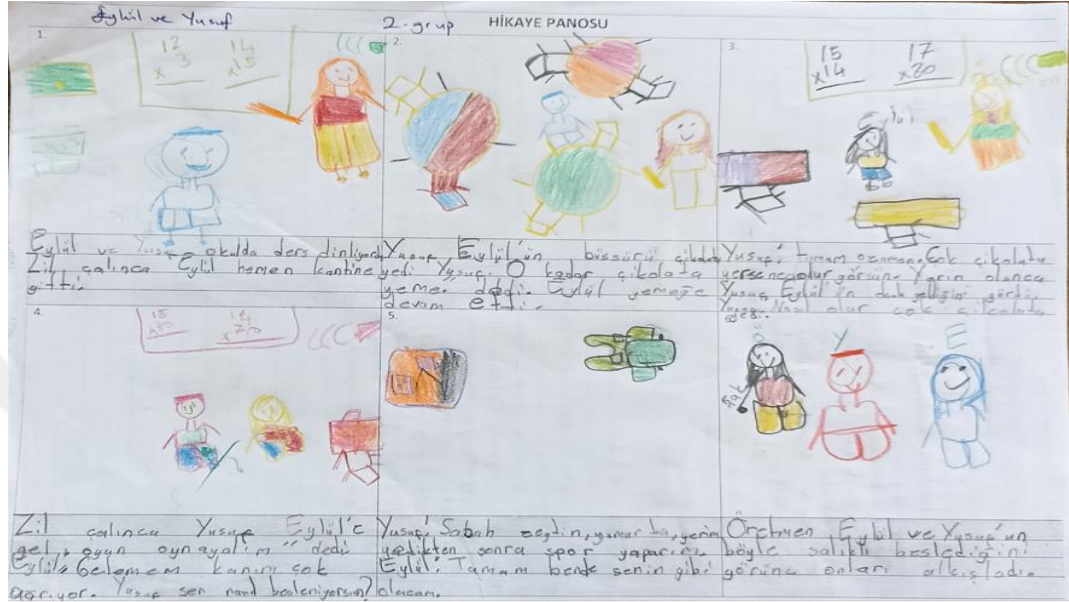
Gizem: En sonda öğretmen ikisini de tebrik etsin, artık sağlıklı ve dengeli besleniyorlar.

Sami: Şimdi resimleri yapamaz.

Fatih: Evet, karelere yazılanlarla ilgili resim çizelim. Güzel olsun.

Gizem: Güzel oluyor bence, bitmek üzere. Bak onlar bitirmiş.

Sami: Bizimki de bitecek az kalmış. Çok güzel oldu... (İkinci grup, 10.01.2022).



Görsel-22. “Eylül ile Yusuf” isimli öykü panosu (İkinci grup, 10.01.2022)

İkinci gruptaki öğrencilerin grup içi konuşmaları ve öykü panoları incelendiğinde öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yaptıkları ve iş birliği içinde çalıştıkları görülmektedir. Öyküdeki karakterlerden hareketle sağlıklı ve dengeli beslenme davranışları betimlenmiştir. Ayrıca öyküdeki karakterler üzerinden hatasını fark etme, arkadaşını uyarma ve kendini düzenleme noktasında davranışlar gösterdikleri de belirlenmiştir. Dördüncü gruptaki öğrenciler ise ortak kullanım alanlarının temizliği ve hijyen kuralları kapsamında yazdıkları öykülerini senaryolaştırıp öykü panosu oluşturmuşlardır. Dördüncü grubun bu aşamada yaptıkları grup içi konuşmalarına ve oluşturdukları öykü panosuna (Görsel-23) şu şekilde yansımıştır:

.....

Mert: Ben senaryoları yazarım. Sonra da panomuzu bitirelim.

Pınar: Evet, başlayalım, biz de resimleri çizeriz, boya yaparız,

Ali: Hadi yapalım, bak herkes başlamış.

Mert: İlkine Emine’yi yazıyorum. Sonra ayakta sallanan çocuğu görsün salıncakta.

Ali: Emine, o çocuğu uyarsın ikincide.

Pınar: Evet, o çocuğun ismi Atlas’tı.

Ali: Emine onu uyarsın, yanlış yaptığını söylesin buraya da.

Mert: Beşte Atlas hatasının farkına varsın. Artık parktaki oyuncaqlara zarar vermesin.

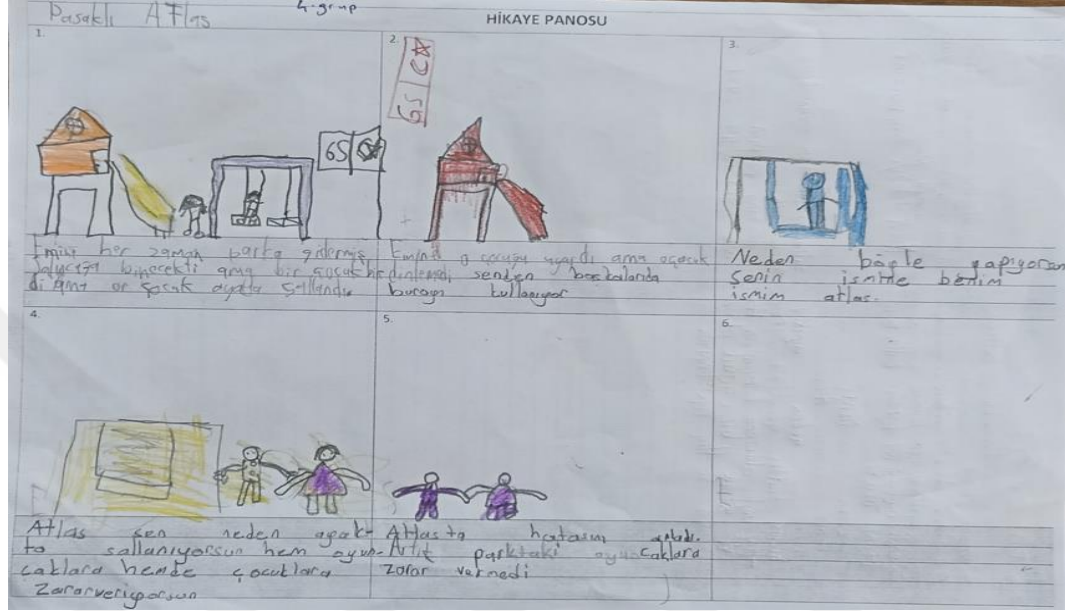
Pınar: Evet, hikâyemiz de bitmiş oldu. Beş kareyi yaptık.

Mert: Hadi hızlı olalım, biz de bitirelim. Bu yazılara uygun resimleri yapalım buralara.

Pınar: Evet, hadi yapalım birlikte. Hem resimleri çizelim hem de boyayalım.

Mert: Hızlı hızlı yapıyoruz, bitecek, az kaldı. Bunu da çizersen tamam.

Pınar. Bak bitti hepsi, öğretmene verelim şimdi (Dördüncü grup ses kaydı, 10.01.2022).



Görsel-23. “Pasaklı Atlas” isimli öykü panosu (Dördüncü grup, 10.01.2022)

Dördüncü grubun grup içi konuşmaları ve oluşturdukları öykü panosuna bakıldığında öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirdikleri, iş birliği yaptıkları görülmektedir. Ancak grubun zaman yönetimi konusunda problem yaşadığı da tespit edilmiştir. Gruptaki öğrenciler bu durumu gerek araştırmacının uyarısı gerekse kendilerinin fark etmesiyle çözüme kavuşturmak için daha hızlı çalışmışlardır. Bunun yanı sıra öğrenciler öykülerindeki karakterler üzerinden kaynakların yönetimi, ortak kullanım alanlarında temizlik kurallarına uyma, hatalarını fark edip kendini düzenleme noktasında davranışlar sergiledikleri de görülmüştür. Öğrenciler bu aşamada yaptıkları ve yaşadıkları öğrenci günlüklerine de yansımıştır.

Nihat: Takım çalışmasını öğrendik. Güzeldi, beraber yaptık.

Mert: Çok ama çok sevindim, pasaklı olmamayı öğrendim.

Samir: Dengeli beslenmeyi öğrendim, bugün zorlanmadım hiç.

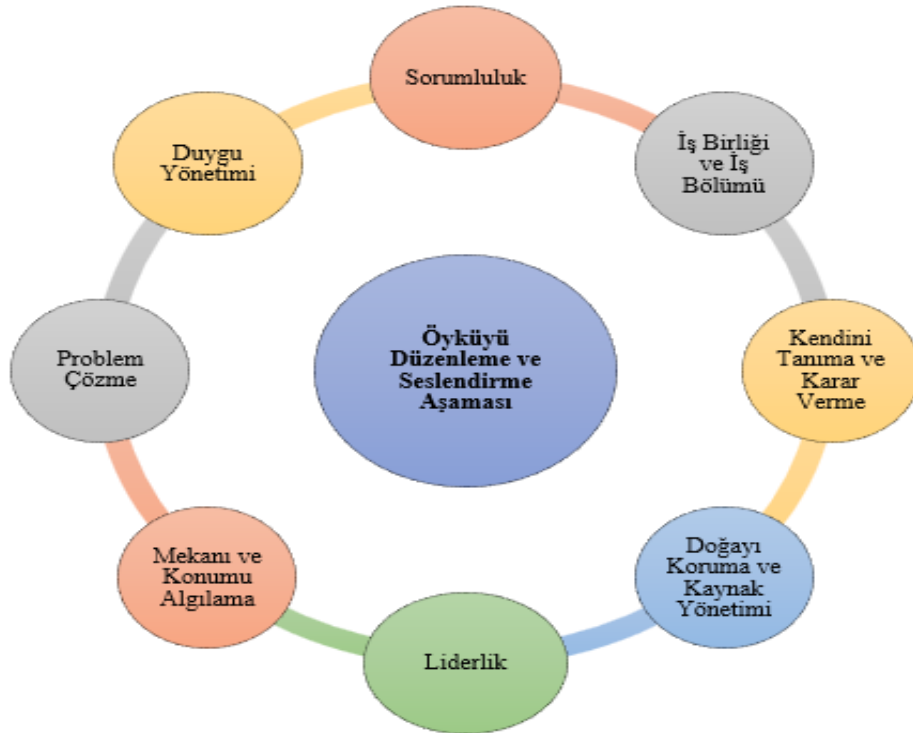
Elif: Eğlenceli ve yardımlaşmalıydı, toplu kullanım alanlarını temiz tutmalıyız (Öğrenci günlüğü, 11.01.2022).

Öğrencilerin senaryolaştırma ve öykü panosu oluşturma aşamasında yaptıklarına genel olarak bakıldığında sorumluluk alma, doğayı koruma ve kaynak yönetimi, iş

birliği ve iş bölümü, mekânı ve konumu algılama, öğrenmesini yönetme, problem çözme ve liderlik bağlamında davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

4.2.3. Öyküyü düzenleme ve seslendirme aşaması

Bu aşamada dijital ykleme sürecinin üçüncü aşaması kapsamında öğrencilerin oluşturdukları öyküler dijital ortamda düzenlenmiş ve seslendirilmiştir. Bunun için ilk önce öğrencilerin oluşturdukları öykü panoları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğrenciler yk panolarında yer alan kareleri bilgisayar ortamında ekran alıntısı aracılığıyla parçalara bölerek Microsoft Photo Story-3 (MPS-3) programına yüklenecek hale getirmişlerdir. Öğrenciler daha sonra bu kareleri dijital öykü programına yerleştirmiş, senaryolarına göre düzenlemiş ve seslendirmişlerdir. Seslendirme sırasında sınıfta sessizlik olması sağlanmış ve seslendirmeler grupların seçtiği öğrenciler tarafından sırayla yapılmıştır. Öğrencilerin bu aşamada öz-yönetim becerileri kapsamında sergiledikleri davranışlar şekil 4.3'te sunulmuştur.

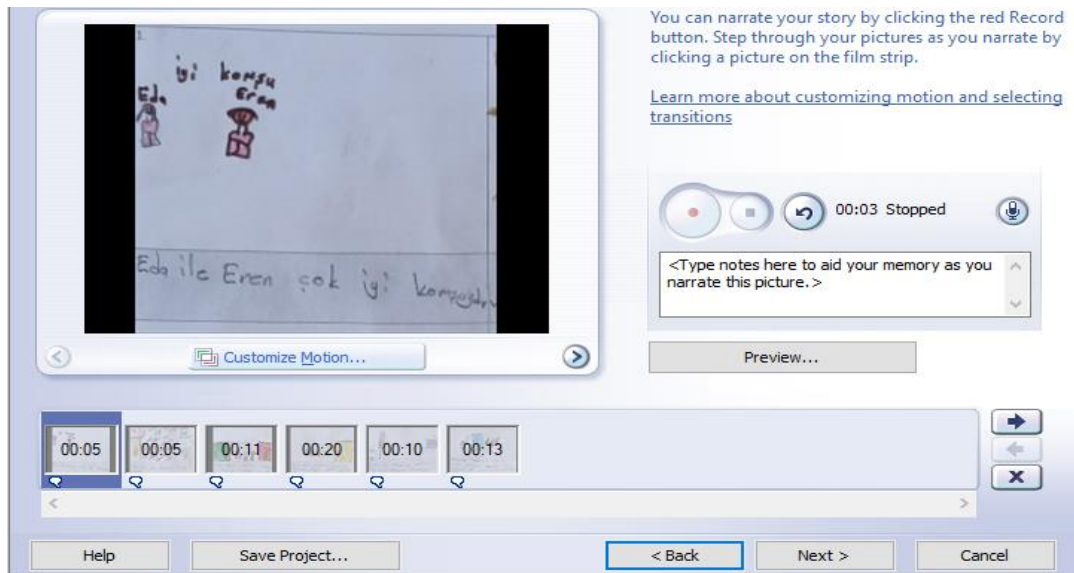


şekil 4.3. Öyküyü düzenleme ve seslendirme aşamasında sergilenen davranışlar

29-30 Kasım 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Evimizde Hayat” ünitesi kapsamında “Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.” ile “Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.” kazanımlarına ilişkin yapılan dijital öyküleme çalışmalarında öğrenci grupları oluşturdukları öykü panolarını bilgisayar ortamında düzenleyerek seslendirmiş ve dijital öyküler oluşturmuşlardır. Bu aşamada araştırmacının gruplara ilişkin gözlemi şu şekildedir:

Araştırmacı ders başlamadan önce öğrenci gruplarına dijital öykülerini oluşturacakları bilgisayarları dağıttı. Öğrenciler bilgisayarlarını açtı. Bu esnada sınıfta oldukça ses vardı. Araştırmacı öğrencileri uyardıktan sonra, bilgisayardan daha önce kullandıkları dijital öykü programını açmalarını istedi. Araştırmacı öğrencilere neler yapacakları tekrarladı. Öğrencilerden öykü panosuna çizdikleri resimleri karelere bölerek bu programa yerleştirmelerini ve uygun bir şekilde öykülerini seslendirmelerini istedi. Bazı gruplar resimleri hızlı bir şekilde yüklediklerini belirtti. Araştırmacı programda düzenlemeyi tamamlayanların sessiz bir şekilde beklemelerini istedi. Araştırmacı grupları gezerek kontrol etti. Daha sonra gruplardan seslendirme ve geçişleri yapacak kişileri seçmeleri istendi. Gruplar seslendirmeyi ve geçişleri yapacak kişileri belirledi. Gruplar sırayla seslendirmeye başladı (Video kaydı, 30.11.2021).

Birinci grubun komşuluk ilişkilerine yönelik oluşturdukları öyküde öğrenciler tarafından bilgisayar ortamında düzenlemeler yapılarak seslendirme yapılmıştır. Öykünün seslendirme yapılıp kaydedildiği hali (Görsel-24) programda şu şekildedir:



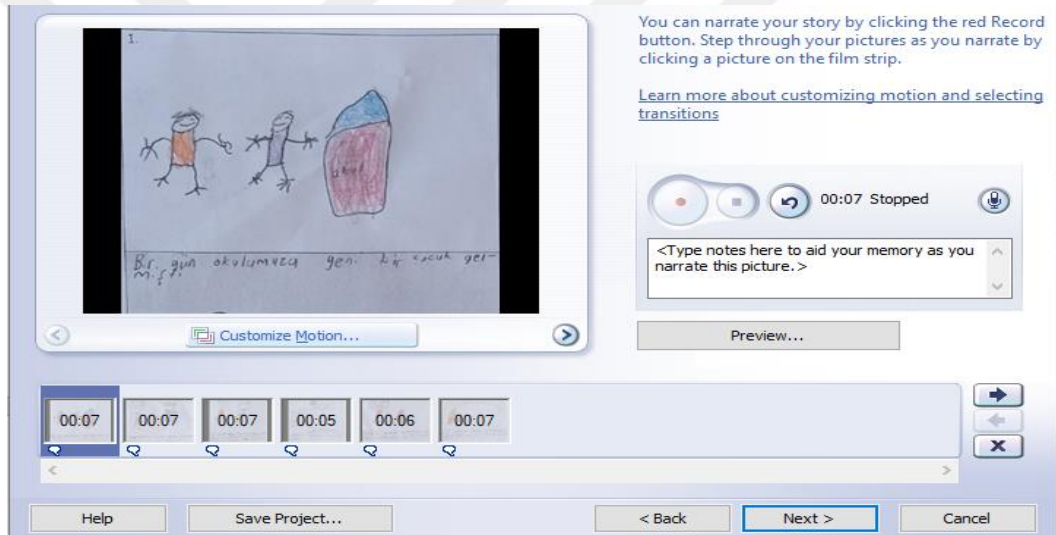
Görsel-24. “Komşuluk” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Birinci grup, 30.11.2021)

Birinci grupta seslendirmeyi Ozan, geçişleri ise Cenk yaparak dijital öykülerini oluşturmuşlardır. Grubun seslendirdiği öykünün son hali şu şekildedir:

Komşuluk

Eda ile Eren çok iyi komşuydu. Eren, Edanın alt komşusuydu. Ozan da yan komşusuydu. O gün Ozan çok ses çıkarıyordu. Ama ses Ozan'dan değil, Zeynep teyzenin evinden geliyordu. Eda, Eren ve Ozan Zeynep teyzeyi şikâyeteye gittiler. Zeynep teyze kızının nişanı olduğunu söyledi. Onları da davet etti. Ozan, Eda ve Eren de o zaman Zeynep teyzeye yardım ettiler. Ozan ve Eren diğer evlerden sandalyeler taşıdılar. Eda da Zeynep teyzeye yardım etti. Sonra nişan bitti. Zeynep teyze onlara çok teşekkür etti (Birinci grup, 30.11.2021).

Beşinci grubun mekânı ve konumu algılama noktasında oluşturdukları krokiyle ilgili öyküde öğrenciler tarafından bilgisayar ortamında düzenlemeler yapılarak seslendirme yapılmıştır. Öykünün seslendirme yapılıp kaydedildiği son hali (Görsel-25) programa şu şekilde yansımıştır:



Görsel-25. “Yeni gelen çocuk” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Beşinci grup, 30.11.2021)

Beşinci grupta seslendirme ve geçişler sırasıyla Hasan ve Fatih tarafından yapılarak dijital öykü oluşturulmuştur. Grubun seslendirdiği öykü şu şekildedir:

Yeni Gelen Çocuk

Bir gün okulumuza yeni bir çocuk gelmişti. Öğretmenimiz yeni gelen çocuğa okulu tanıttı dedi. İlk başta ismini öğrendim. Çocuğun adı Caner'di. Caner'le önce tanıştık. Sonra okulu tanıması için kroki çizdik. Bu krokiyi Caner'e verdik. Daha sonra Caner okulu iyice tanımış oldu. Zil çalınca sınıfa girdik ders başlayıp bitti. Sonra okuldan çıkıp evlerimize gittik (Beşinci grup, 30.11.2021).

Bu aşamada öğrencilerin yaptıkları ve bu süreçte yaşananlar araştırmacı günlüğüne de şu şekilde yansımıştır:

Öğrenci grupları önceki gün oluşturdukları öykü panoları bilgisayara aktardılar. Bu konuda öğrencilerin resimlerin bilgisayara aktarmasında onlara yardımcı oldum. Daha sonra öğrenciler Microsoft Photo Story-3 programına resimlerini yüklediler. Seslendirme yaparken üçüncü grupta epey takıldık. Öğrencilerin resimleri geçişi ve seslendirme arasında bir kopukluk olmuştu. Ama birkaç denemeden sonra başardılar. Tüm gruplar seslendirmelerini yaptıktan sonra dijital öykülerini oluşturmuş oldular (Araştırmacı günlüğü, 30.11.2021).

Araştırmacı gözlemi ve günlüğü ile öğrencilerin bu aşamada yaptıkları incelendiğinde öğrencilerin kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin resim geçişleri ve seslendirme esnasında bazı sıkıntılar yaşadıkları da belirlenmiştir. Ancak dersin sonunda herkesin öyküsünü oluşturduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin hem dijital öykülerini oluşturdukları süreçte hem de seslendirdikleri öykülerde sorumluluk, iş birliği, mekânı ve konumu algılama, öğrenmesini yönetme noktasında davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

6-7 Aralık 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Evimizde Hayat” ünitesi kapsamında “Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.” ile “Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.” kazanımlarına ilişkin yapılan dijital öyküleme çalışmalarında öğrenciler oluşturdukları öykü panolarını bilgisayar ortamında düzenleyerek seslendirmiş ve dijital öyküler oluşturmuşlardır. Bu duruma ilişkin araştırmacı gözlemi şu şekildedir:

Araştırmacı öğrenci gruplarının öykü senaryoları için çizdikleri resimleri bilgisayara aktarmalarına yardımcı oldu. Daha sonra, öğrencilerden bu resimleri dijital öykü programına yerleştirmelerini istedi. Gruplar resimleri yükledikten sonra seslendirme ve geçişleri yapacak kişileri seçtiler. Bütün öğrenci grupları hazır olduktan sonra seslendirme aşamasına geçildi (Video kaydı, 07.12.2021).

Öğrencilerin bu aşamada da sorumluluklarını yerine getirdikleri ve iş birliği içinde çalıştıkları söylenebilir. Bu kapsamda öğrencilerin süreçte neler yaptıkları grup içi konuşmalara, oluşturdukların ürünlere ve araştırmacı gözlemine yansımıştır. Birinci grubun grup içi konuşmaları şu şekildedir:

.....

Mehmet: Haydi bilgisayarı açalım. Ben düğmeye bastım.

Gizem: Fareyi bana ver. Açıldı şimdi.

Kemal: Bak resimlerimiz burda.

Mehmet: Şimdi programı açalım.

Gizem: Açtım, resimleri koyalım oraya.

Mehmet: İlerle de. Devam etsin. Sonra resimleri yükleyelim. Resimlerin hepsi tamam.

Gizem: Şimdi oldu. Seslendirme için oldu. Kim yapacak peki?

Mehmet: Ben seslendireyim.

Gizem: Sen bilirsin. Ama sen resimleri koydun. Ben yazdım. Rüzgâr seslendirsın.

Rüzgâr: Yok ben yapmayayım. Kemal yapsın.

Kemal: Tamam ben seslendirebilirim. Sen geçiş yap istersen Mehmet.

Mehmet: Tamam, geçişleri de ben yapayım.

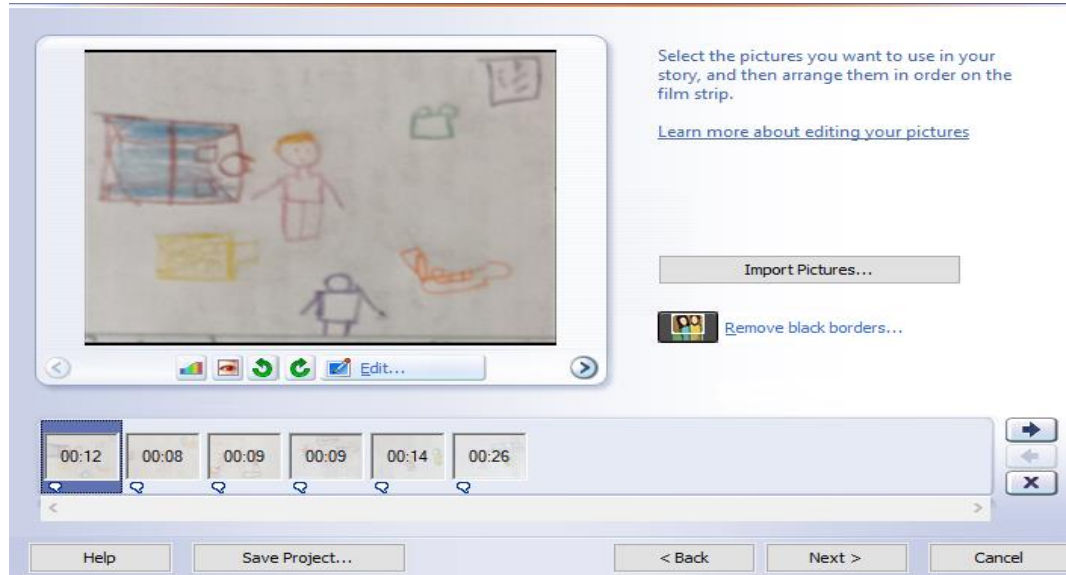
Gizem: Seslendirirken dikkat edin.

Kemal: Geçişleri hızlı yapma Mehmet, karışmasın resimler ve sesler.

Mehmet: Dikkat ederim ona. Öğretmene söyleyelim mi?

.....(Birinci grup ses kaydı, 07.12.2021).

Birinci grubun grup içi konuşmalarına bakıldığında öğrencilerin iş birliği içinde sorumluluklarını yerine getirdikleri söylenebilir. Ancak seslendirme ve geçişler noktasında kimin seslendirme yapacağıyla ilgili kısa bir karar verememe durumu ortaya çıkmıştır. Bu durumda liderlik özelliği gösteren öğrencinin arkadaşlarını yönlendirmesiyle kimlerin seslendirme ve geçiş yapacağına karar verilmiştir. Birinci grubun sorumluluklarımızla ilgili oluşturdukları öykü öğrenciler tarafından bilgisayar ortamında düzenlenerek seslendirilmiştir. Öykünün seslendirme yapılıp kaydedildiği son hali (Görsel-26) programa şu şekilde yansımıştır:



Görsel-26. “Fırat’ın sorumlulukları” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü
(Birinci grup, 07.12.2021)

Birinci grupta seslendirme ve geçişler sırasıyla Kemal ve Mehmet tarafından yapılarak dijital öykü oluşturulmuştur. Grubun seslendirdiği öykü ise şu şekildedir:

Fırat’ın Sorumlulukları

Fırat diye sorumluluklarını bilmeyen düzensiz bir çocuk varmış. Fırat odasını, zamanını ve çantasını ve eşyalarını hiç düzenli kullanmazmış. Öğretmeni Fırat'ı hem zamanını boşa harcadığı hem de çantasını hazırlamadığı için uyarmış ve kızmış. Fırat yine bir yalan uydurmuş. Ödevini kardeşinin yırttığını söyledi. Öğretmeni durumu anladı, ona çok kızdı. Annesini de aradı. Fırat yaptıkları için üzüldü. Artık daha düzenli olacağım dedi. Annesine ve öğretmenine söz verdi. Ve artık Fırat sorumluluklarını bilen daha düzenli bir çocuğu (Birinci grup, 07.12.2021).

Bu aşamada beşinci grup ise teknolojik aletlerin hayatımıza katkıları noktasında hazırladıkları öyküyü düzenleyip dijital öyküye dönüştürmüşlerdir. Öğrencilerin bu aşamada yaptıkları grup içi konuşmalarına şu şekilde yansımıştır:

.....

Pınar: Bilgisayarı açtım

Ozan: Şarjına da tak. Bak fişi burada, öğretmen üçlü kabloyu da buraya getirmiş. Takalım istersen.

Ali: Evet. Taktım şimdi şarja.

Ozan: İyi yaptın, şarjı bitmesin, geçen bitmişti bir tanesi sanki.

Ali: Evet, hatırladım. Ama biz taktık artık bitmez. Şimdi resimlerimize bakalım.

Pınar: Evet, haydi programı açalım. Bak resimlerimiz de burada.

Ozan: O zaman koyalım resimleri programa.

Ali: Haydi yerleştirelim.

Pınar: Evet, sıraya dikkat edelim.

Ozan: Şimdi yerleştirdik resimleri. Kim seslendirsin?

Pınar: Ben yaparım. Geçişleri kim yapsın?

Ali: Geçişleri de ben yapayım o zaman.

Ozan: Olur, siz yapın. Ama dikkat edin bu geçişlere.

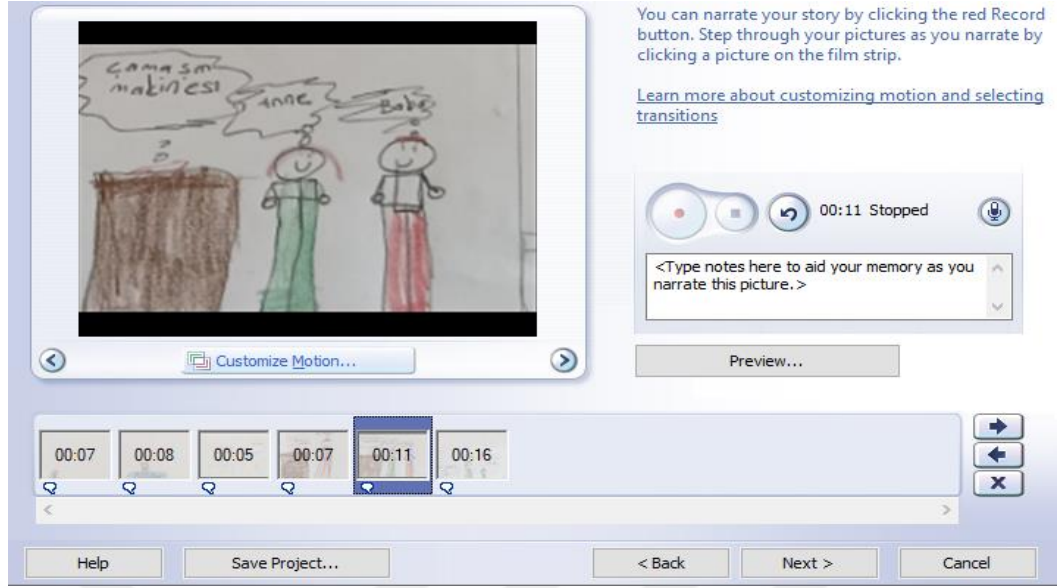
Pınar: O zaman başlayalım mı?

Ozan: Öğretmen söyleyelim önce bitirdik diye.

Ali: Öğretmen bize sıra verecek zaten, herkes susunca biz yaparız. Sırayla yapcaz.

.....(Beşinci grup ses kaydı, 07.12.2021).

Beşinci grubun grup içi konuşmaları incelendiğinde sorumluluklarını yerine getirerek dijital öykülerini oluşturdukları görülmektedir. Öğrenciler dijital öykülerini yaparken iş birliği ve iş bölümü yaparak çalışmışlardır. Bu gruptaki öğrencilerin teknolojik aletlerin hayatımıza katkılarıyla ilgili oluşturdukları öykü öğrenciler tarafından bilgisayar ortamında düzenlenerek seslendirilmiştir. Hikâyenin seslendirme yapılıp kaydedildiği son hali dijital öykü programına (Görsel-27) şu şekilde yansımıştır:



Görsel-27. “Teknolojik aletler” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü
(Beşinci grup, 07.12.2021)

Beşinci grupta seslendirme ve geçişler sırasıyla Pınar ve Ali tarafından yapılarak dijital öykü oluşturulmuştur. Grubun seslendirdiği öykünü son hali ise şu şekildedir:

Teknolojik Aletler

Annem küçüklüğünde leğenle çamaşırları yıkarmış. Annemin çocukluğunda çamaşırları yıkamak çok zormuş. Teknolojinin gelişmesiyle beraber çamaşır makineleri çıkmaya başladı. Bir gün babam eve büyük bir paketle geldi. Anneme sürpriz yapmıştı. Annem paketi açınca çamaşır makinasıyla karşılaştı. Annem çok mutlu oldu. Artık annem elleriyle yıkamayacaktı. Ve artık çok yorulmayacaktı. Ben de çok mutlu oldum (Beşinci grup, 07.12.2021).

13-14 Aralık 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Evimizde Hayat” ünitesi kapsamında “Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.”, “Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.” ile “İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.” kazanımlarına ilişkin yapılan dijital öyküleme çalışmalarında öğrenciler oluşturdukları öykü panolarını bilgisayar ortamında düzenleyerek seslendirmiş ve dijital öyküler oluşturmuşlardır. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Öğrencilerin önceki gün hazırladıkları öykü panolarını bilgisayar ortamına aktarmıştım. Öğrencilere derse başlamadan önce bilgisayarları dağıttım. Bugün dijital öyküleri için seslendirme yapacaklarını söyledim. Gruplar bilgisayarlarda programa resimlerini yükleyip sırayla seslendirmelerini yaptılar. Bazı gruplar seslendirme aşamasında geçişten kaynaklı problemler yaşadılar. Onlara yardımcı olup seslendirmeyi yapabilmelerini sağladım (Araştırmacı günlüğü, 14.12.2021).

Öğrencilerin bu süreçte neler yaptıkları grup içi konuşmalara, oluşturdukları ürünlere ve günlüklerine yansımıştır. Birinci gruptaki öğrenciler, kaynakları verimli ve etkili kullanmaya yönelik hazırladıkları öyküyü bilgisayar ortamında düzenleyerek dijital öyküye dönüştürmüşlerdir. Öğrencilerin bu aşamada yaptıkları grup içi konuşmalar şu şekildedir:

.....

Mehmet: Oleyy, şimdi bilgisayardan yapacaz.

Gizem: Evet, bakalım nasıl yapacaz.

Cenk: Çok güzel yapacaz.

Yağmur: Bilgisayar açık değil.

Gizem: Hadi düğmeye basalım, açalım.

Mehmet: Bilgisayar açıldı, resimlerimiz nerde?

Cenk: Bak burada. Onları programa koymalıyız.

Gizem: Evet, programı açalım.

Mehmet: Tamam, açtım.

Gizem: Şimdi resimleri koyalım programa sırayla.

Mehmet: Bak kağıdımız da burada, ona göre yapıyoruz.

Gizem: Tamam, hadi ilerletelim, bizimki hazır oldu. Öğretmene söyleyelim.

Öğretmen: Herkes yüklesin resimleri, sonra sırayla seslendireceksiniz.

Gizem: Peki kim seslendirsin?

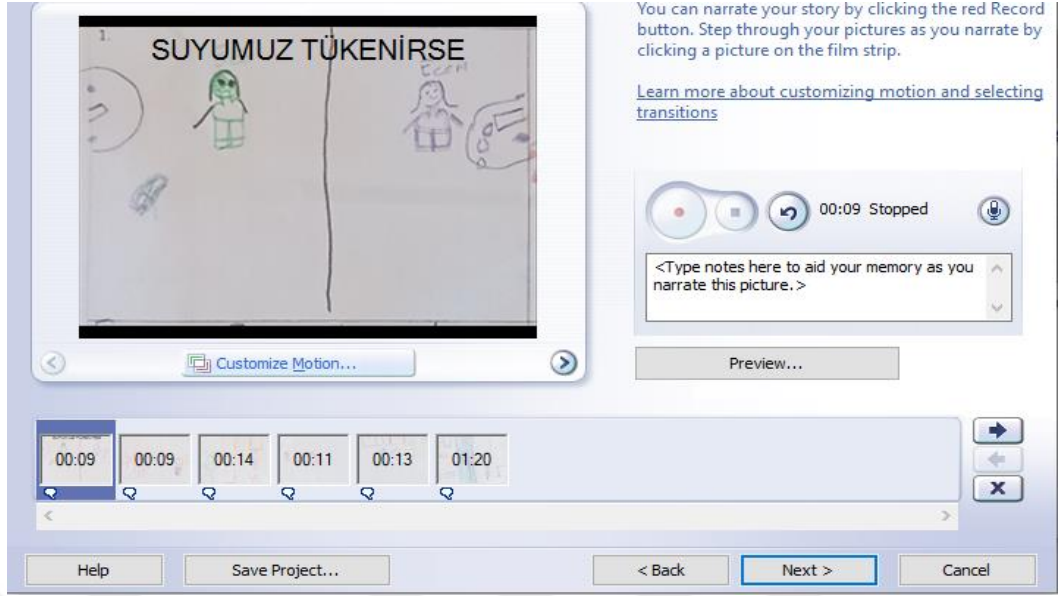
Mehmet: Sen yap Gizem.

Cenk: Ben de geçişleri yaparım.

Mehmet: Geçişlere dikkat Cenk.

Cenk: Tabi dikkat ederim. Önce de yapmıştım (Birinci grup ses kaydı, 14.12.2021).

Birinci grubun grup içi konuşmalarına bakıldığında öğrencilerin iş birliği içinde çalıştıkları ve sorumlulukları yerine getirdikleri söylenebilir. Bu gruptaki öğrencilerin kaynakların verimli ve etkili kullanılmasıyla ilgili oluşturdukları öykü öğrenciler tarafından bilgisayar ortamında düzenlenerek seslendirilmiştir. Öykünün seslendirme yapılıp kaydedildiği son hali dijital öykü programına (Görsel-28) şu şekilde yansımıştır:



Görsel-28. “Suyumuz tükenirse” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü
(Birinci grup, 14.12.2021)

Birinci grupta seslendirme ve geçişler sırasıyla Gizem ve Cenk tarafından yapılarak dijital öykü oluşturulmuştur. Grubun seslendirdiği öykü ise şu şekildedir:

Suyumuz Tükenirse

Ece ve Ecem diye iki çocuk vardı. Ece düzenli ve tasarruflu bir çocukken, Ecem tasarruflu değilmiş. Ecem suları açık bırakmış, Ece ise tam tersiymiş. Ece, Ecem’in lavaboda suyu açık bıraktığı gördü. Ece, Ecem’i bu konuda uyardı. Ecem! Suyu açık bırakırsan suyumuz tükenebilir dedi. Uzaklaşıp gitti. Ece, Ecem’e küstü. Ecem ona bir şey sorduğunda Ece onu dinlemedi. Ece, uzaktan Ecem’i gözetliyordu suyu açık bırakıyor mu diye. Tam o sırada Ecem suyu yine açık unutacakken Ecem’in sözleri aklına geldi. Musluğu kapattı. Suyu boşa gitmedi. Ders zili çaldı. Ece ve Ecem sınıfa girdi. Ece gidip Ecem’e sarıldı. Ecem’de Ece’ye teşekkür etti onu bilinçlendirdiği için (Birinci grup, 14.12.2021).

Birinci grubun oluşturdukları dijital öyküde kaynakların yönetimi noktasında davranışlar sergilenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin birbirini uyardığı, hatalarının farkına vardığı ve kendilerini düzenledikleri görülmektedir. Ayrıca kaynakların bilinçli bir şekilde kullanılmasına yönelik davranışlar sergiledikleri ve bunun sorumluluğunu aldıkları da göze çarpmaktadır. Üçüncü gruptaki öğrenciler ise planlı olmanın önemiyle ilgili hazırladıkları öyküyü bilgisayar ortamında düzenleyerek dijital öyküye dönüştürmüşlerdir. Öğrencilerin bu aşamada yaptıkları grup içi konuşmalarına şu şekilde yansımıştır:

.....

Ali: Bilgisayar açıldı mı?

Fatih: Açıldı bilgisayar, resimlere bakalım.

Mert: Resimlerimiz burada hepsi.

Ali: Ben de geçişleri yaparım o zaman.

Mert: Resimleri programa ekleyelim önce.

Ali: Aç programı buradan.

Fatih: Evet, resimleri ekleyelim önce.

Mert: Tamam resimleri koydum buraya.

Fatih: Sırasına dikkat et.

Mert: Ben de kâğıdı alayım bir okuyayım tekrar.

Ali: Seslendirme için iyi olur.

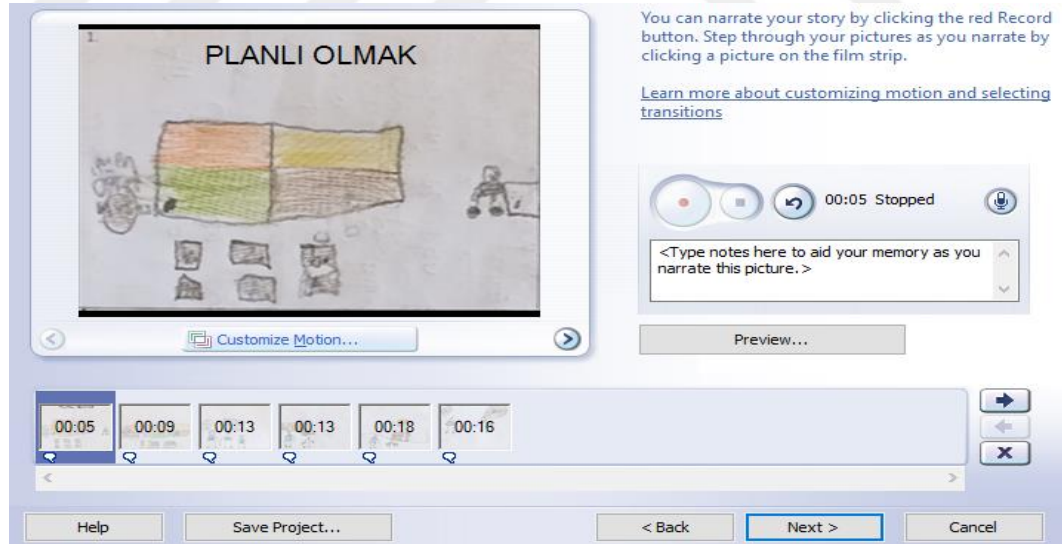
Fatih: Resimleri ekledik hepsini.

Ali: İlerle de buradan.

Fatih: Tamam ilerledim. Şimdi hazır oldu.

Ali: Öğretmeni bekleyelim. Sırayla yapacaz (Üçüncü grup ses kaydı, 14.12.2021).

Üçüncü grubun grup içi konuşmaları incelendiğinde öğrencilerin sorumlulukları yerine getirdikleri ve iş birliği içinde çalıştıkları görülmektedir. Üçüncü gruptaki öğrenciler planlı olmanın faydalarıyla ilgili hazırladıkları öyküyü bilgisayar ortamında düzenleyerek seslendirmiştir. Öykünün seslendirme yapılıp kaydedildiği son hali dijital öykü programına (Görsel-29) şu şekilde yansımıştır:



Görsel-29. “Planlı olmak” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Üçüncü grup, 14.12.2021)

Bu grupta seslendirme ve geçişler sırasıyla Mert ve Ali tarafından yapılarak dijital öykü oluşturulmuştur. Grubun seslendirdiği hikâyenin son hali ise şu şekildedir:

Planlı Olmak

Ali diye bir çocuk vardı. Hep okula geç kalırmış. Bunun için öğretmeni ona ceza verdi.

Annesi öğretmeni arayıp okula gelmesini istedi. Öğretmeni annesine Ali planlı mı? diye

sordu. Annesi de ona evde söylediğini ama kendisini dinlemediğini söyledi. Öğretmen Ali'ye plan hazırlaması gerektiğini söyledi. Onunla plan hazırladı. Ona yardımcı oldu. Ali öğretmenine söz verdi. Ve sonra sınavlardan 100 aldı. Ali o günden sonra okula hiç geç kalmadı. Derslerini zamanında yaptı. Okulunda iyi oldu. Planlı olmanın ona faydalarını anlattı (Üçüncü grup, 14.12.2021).

Üçüncü grubun oluşturduğu dijital öyküde planlı olmanın hayatımıza faydaları noktasında davranışlar sergilenmiştir. Bu davranışlar öyküdeki karakterler üzerinden sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öyküdeki karakterin hatasının farkına varması ve kendini bu doğrultuda düzenlemesi de öz-yönetim becerileri bağlamında değerlendirilebilir. Beşinci grup ise istek ve ihtiyaçlarımızı karşılarken dikkat etmemiz gerekenlerle ilgili hazırladıkları öyküyü bilgisayar ortamında düzenleyip dijital öyküye dönüştürmüşlerdir. Öğrencilerin bu aşamadaki grup içi konuşmaları şu şekildedir:

.....

Burak: Seslendirmeyi ben yaparım.

Nihat: Ben de sana yardım ederim, geçişleri yaparım.

Pınar: Olur, siz yapın. Biz de bilgisayarı açalım. Resimleri yükleyelim.

Rüzgâr: Bilgisayar açıldı bak.

Pınar: Resimler burada, hadi yerleştirelim.

Burak: Resimlerimiz burada bak. Sırayla programa ekleyelim.

Pınar: Sırayla programa yerleştirelim.

Burak: Evet, ona dikkat edelim,

Pınar: İstersen hikâyeyi de oku.

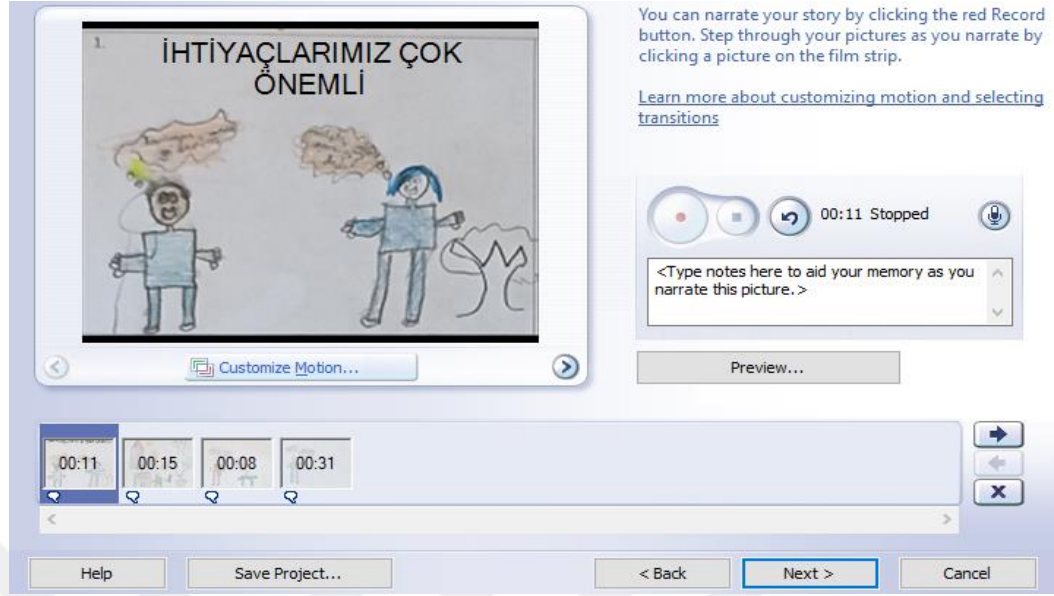
Rüzgâr: Nihat sen de geçiş mi yapacaksın?

Nihat: Evet, ben yapacam.

Burak: Ama dikkat et, hızlı geçme, önceki seferde Yağmur hep hızlı geçiyordu, karışıyordu.

Nihat: Tamam dikkat ederim (Beşinci grup ses kaydı, 14.12.2021).

Beşinci grubun grup içi konuşmalarına bakıldığında öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirdiği, iş birliği içinde çalıştıkları görülmektedir. Gruptaki öğrenciler hazırladıkları öyküyü bilgisayar ortamında düzenleyerek seslendirmiştir. Öykünün seslendirme yapılıp kaydedildiği son hali dijital öykü programına (Görsel-30) şu şekilde yansımıştır:



Görsel-30. “İhtiyaçlarımız çok önemli” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü
(Beşinci grup, 14.12.2021)

Beşinci grupta seslendirme ve geçişler sırasıyla Burak ve Nihat tarafından yapılarak dijital öykü oluşturulmuştur. Grubun seslendirdiği öykü ise şu şekildedir:

İhtiyaçlarımız Çok Önemli

Hasan diye bir çocuk varmış. Annesi Hasan’ı çağırdı. Markete gider misin dedi? Tamam anne giderim dedi. Ama Hasan markete gidince önce çikolata aldı. Eve gelince de annesi ekmekler nerde diye sordu. Anne sen söylediğinde ben seni dinlemedim. Canımda bunu çekti aldım dedi. Annesi ihtiyaçlarımız önemli dedi. O biterse ne yapacağız dedi. Hasan annesine ihtiyaç ne? diye sordu. Annesi ekmek, su, para gibi. dedi. Hasan artık çikolata almayacam. Ekmek ve ihtiyaçlarımız neyse onu alacam dedi. Sonra birlikte mutlu yaşadılar (Beşinci grup, 14.12.2021).

Beşinci grubun oluşturduğu dijital öyküde istek ve ihtiyaçlarımızı ayırt etme noktasında bir durum betimlenmiştir. Öyküdeki karakterler üzerinden ihtiyaçlarımızın önemli olduğundan bahsedilmektedir. Ayrıca öyküdeki karakterin bu durumun farkına varması ve bunu öğrenmek için çaba harcaması kendini düzenleme ve öğrenmesini yönetme bağlamında değerlendirilebilir. Bu süreçte öğrencilerin yaşadıkları ve yaptıkları günlüklerine de şu şekilde yansımıştır:

Pınar: Bizim grup çok çalışkandı, fotoğrafları yerleştirdim. Çok mutlu oldum.

Burak: İhtiyaçlarımızı önce almalıyız bunu öğrendim. Resim çizdim, seslendirdim, güzeldi.

Cenk: Grubumuzda iş birliği yaptık. Görevlerimi yerine getirdim ben. Resim çizdik, boyadık. Bilgisayardan seslendirdik. Çok mutluydum bugün (Öğrenci günlüğü, 11.01.2022).

27-28 Aralık 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Sağlıklı Hayat” ünitesi kapsamında “Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.” ile “Yiyecekler ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.” kazanımlarına yönelik yapılan dijital öyküleme çalışmalarında öğrenciler oluşturdukları öykü panolarını bilgisayar ortamında düzenleyerek seslendirmiş ve dijital öyküler oluşturmuşlardır. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Öğrenciler önceki gün “kişisel bakım, kişisel bakım yaparken kaynakları nasıl kullanmalıyız ve bilinçli tüketici nasıl davranır” konularında öykü yazmış ve öykü panolarını oluşturmuşlardı. Bugün ise onunla ilgili bilgisayarda düzenlemelerini yapıp seslendirmeler yaptılar. Öğrenciler bilgisayarları açar açmaz resimlerini ve panolarını kontrol ettiler. Artık dijital öyküleme programını daha rahat kullanıyorlardı. Resimleri yükleyip seslendirmeye hazır hale getirmeleri birkaç dakika sürdü. Sonra bana seslendirmeye hazır olduklarını söylediler. Tabi seslendirme sırasında geçişlerde yine bazı problemler oldu. Ama tekrarlar yaparak bunu çözdüler (Araştırmacı günlüğü, 28.12.2021).

Öğrenciler kişisel bakım, kişisel bakım yaparken kaynakların kullanımı ve bilinçli bir tüketicinin nasıl davranması gerektiğiyle ilgili dijital öyküler oluşturmuşlardır. Öğrencilerin bu süreçte neler yaptıkları grup içi konuşmalarına, oluşturdukları ürünlere ve günlüklerine yansımıştır. Birinci gruptaki öğrenciler, kaynakları verimli ve etkili kullanmaya yönelik hazırladıkları öyküyü bilgisayar ortamında düzenleyerek dijital öyküye dönüştürmüşlerdir. Öğrencilerin bu aşamada yaptıkları grup içi konuşmalar şu şekildedir:

.....

Hasan: Evet, bilgisayar açılsın, resimlerimizi programa koyalım.

Damla: Seslendirmeyi kim yapacak bu sefer?

Şilan: Damla sen yap bence.

Damla: Ben yaparım o zaman.

Hasan: Tamam sen yap. Geçişleri kim yapsın?

Mehmet: Onu da ben yaparım.

Hasan: Bilgisayar açıldı, resimle burada bak.

Damla: O zaman resimleri yerleştirelim programa.

Mehmet: Bak Şilan, böyle buradan yapıyorsun.

Şilan: Hımmmm. Ben de bir tanesini ekleyeyim.

Hasan: Olur, hadi ekle, diğerlerini de ben yaparım.

Mehmet: Diğerlerini de ekleyelim. İlerle, ilerle tıklalayalım.

Damla: Hazır mı şimdi seslendirmeye.

Mehmet: Evet, hazırız, diğerleri de resimleri yüklüyorlar. Hadi söyleyelim öğretmene.

Hasan: Sırayla yapamaz. Onlar da hazır olsun yaparız (Birinci grup ses kaydı, 28.12.2021).

Birinci grubun grup içi konuşmalarına bakıldığında öğrencilerin iş birliği içinde çalıştıkları görülmektedir. Bazıları seslendirme ve geçişler için görev alırken diğerleri de resimleri programa yükleme ve düzenlemeyi yapmaktadır. Ayrıca öğrencilerin birbirinden öğrenmeler gerçekleştirdikleri de söylenebilir. Gruptaki öğrenciler daha sonra hazırladıkları öyküyü bilgisayar ortamında düzenleyerek seslendirmiştir. Öykünün seslendirme yapılıp kaydedildiği son hali dijital öykü programına (Görsel-31) şu şekilde yansımıştır:



Görsel-31. “Titiz Efe” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Birinci grup, 28.12.2021)

Birinci grupta seslendirme ve geçişler sırasıyla Damla ve Mehmet tarafından yapılarak dijital öykü oluşturulmuştur. Grubun seslendirdiği öykü ise şu şekildedir:

Titiz Efe

Efe bir gün sabah erken kalkıp lavaboya gitmişti. Elini yüzünü yıkadı. Annesi Efe’yi kahvaltıya çağırmıştı. Efe yemeğini yiyip lavaboya gitmişti. Sonra dişlerini fırçalamıştı. Dişlerini fırçalayıp okula gitmişti. Efe okulda dersine odaklanmıştı. Zil çaldığında kantine gitti. Poğaça aldı. Yedikten sonra elini yıkadı. Zil çaldığında dersine girdi. Tekrar zil çaldı. Evine gitti. Ellerini yıkadı. Elbiselerini değiştirdi. Sonra akşam, annesi yemeğe çağırdı. Yemeklerini yiyip ellerini yıkadı. Öğretmeni ders vermişti. Onları yaptı. Dişlerini fırçalayıp uyudu (Birinci grup, 28.12.2021).

Birinci grubun oluşturduğu dijital öyküde kişisel bakımını yapan bir çocuğun davranışları anlatılmıştır. Öyküde sergilenen bu davranışlar kişisel bakımının sorumluluğunu alma, kendini tanıma ve karar verme bağlamında değerlendirilebilir. Üçüncü grup ise kişisel bakım yaparken kaynakları nasıl kullanmamız gerektiğiyle

hazırladıkları öyküyü bilgisayar ortamında düzenleyip dijital öyküye dönüştürmüşlerdir. Öğrencilerin bu aşamada yaptıkları grup içi konuşmalarına şu şekilde yansımıştır:

.....

Burak: Bilgisayar açılsın, resimlere bakalım.

Ozan: Açıldı, resimlerimiz burada bak. Kağıdımız nerde.

Burak: Bende. Tekrar bi okudum.

Sami: Geçişleri ben yapayım mı?

Burak: Olur Sami, sen geçişleri yap. Ben de seslendirmeyi.

Ozan: Olur siz yapın. Şimdi resimleri koyalım programa.

Burak: Önce programı açalım.

Ozan: Evet program burada bak, tıkla açılsın.

Sami: Açıldı bak program.

Yağmur: Ben resim ekleyeyim programa.

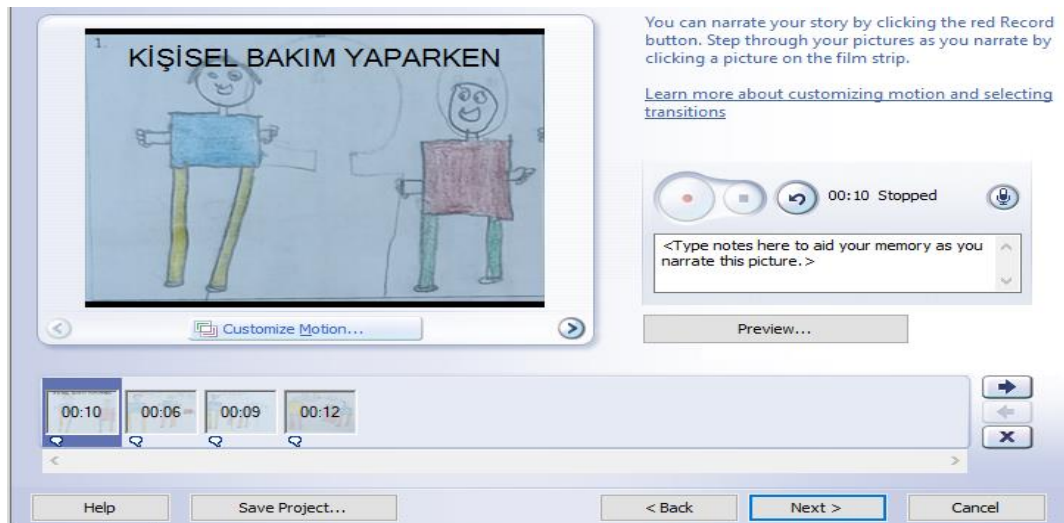
Ozan: Tamam, gel ekle o zaman. Sıraya dikkat et ama. Ben yapacam.

Burak: Tüm resimleri ekledik, şimdi ilerletelim.

Ozan: Evet seslendirme için hazır şimdi.

Yağmur: Öğretmene söyleyelim mi? (Üçüncü grup ses kaydı, 28.12.2021).

Üçüncü grubun grup içi konuşmaları incelendiğinde öğrencilerin kendilerine verilen görev doğrultusunda iş birliği içinde çalıştıkları ve iş bölümü yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerden bazıları programda resimleri düzenlerken bazıları da seslendirme ve geçişleri yapmıştır. Öğrenciler hazırlıklarını bitirdikten sonra öykülerini bilgisayar ortamında düzenleyip seslendirmiştir. Öykünün seslendirme yapılıp kaydedildiği son hali ise dijital öykü programına (Görsel-32) şu şekilde yansımıştır:



Görsel-32. “Kişisel bakım yaparken” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü
(Üçüncü grup, 28.12.2021)

Üçüncü grupta seslendirme ve geçişler sırasıyla Burak ve Sami tarafından yapılarak dijital öykü oluşturulmuştur. Grubun seslendirdiği öykü ise şu şekildedir:

Kişisel Bakım Yaparken

Fatih diye bir çocuk varmış. Fatih dişlerini fırçalarken macunu hepsini dökmüş. Annesi bu fark etmiş. Fatih'i çağırmış ve şöyle demiş.

Annesi: Fatih! Macunu sen mi bitirdin?

Fatih: Hayır anne, ben bitirmedim.

Annesi: Peki kim bitirdi? Cinler mi bitirdi?

Fatih içinden acaba anneme doğruyu söylesem mi? diye düşünmüş. Ve sonra annesine gidip anne ben macunu bitirdim dedi. Annesi de ona kişisel bakım yaparken kaynaklarımızı dikkatli kullanmamız gerektiğini söylemiş. Fatih de daha dikkatli olacağını söylemiş (Üçüncü grup, 28.12.2021).

Üçüncü grubun oluşturduğu dijital öyküde kişisel bakımını yapan bir çocuğun kaynakları nasıl kullandığına dair bir durum betimlenmiştir. Öyküdeki karakterlerin sergilediği davranışlar kişisel bakımının sorumluluğunu alma, kaynak yönetimi, kendini tanıma ve karar verme bağlamında değerlendirilebilir. Beşinci grup ise bilinçli tüketici davranışlarına yönelik hazırladıkları öyküyü bilgisayar ortamında düzenleyerek dijital öyküye dönüştürmüşlerdir. Öğrencilerin bu aşamadaki grup içi konuşmaları şu şekildedir:

.....

Ali: Seslendirmede kim yapacak.

Baran: Bence Gizem yapsın.

Ayşe: Evet, Gizem iyi okuyor. O yapsın.

Baran: Ben de geçişleri yapayım.

Gizem: Tamam ben yaparım, o zaman sen de geçişleri yaparsın Baran.

Ali: Şimdi bilgisayardan resimleri koyalım programa.

Gizem: Tamam, hadi programı açın.

Ali: Resimler burada, program da burada, şimdi açtım.

Gizem: Hadi ekleyelim o zaman.

Ali: Tamam, bak ekliyorum resimleri.

Gizem: Ben hikâyeyi okuyayım yine. Kâğıt burada bakayım.

Ali: Resimleri hepsini ekledim. İlerletince hazır olur.

Baran: Öğretmene söyleyelim mi? (Beşinci grup ses kaydı, 28.12.2021).

Beşinci grubun grup içi konuşmalarına bakıldığında öğrencilerin iş birliği içinde çalıştıkları ve iş bölümü yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler hazırlıklarını bitirdikten sonra öykülerini bilgisayar ortamında düzenleyip seslendirmiştir. Öykünün seslendirme

yapılıp kaydedildiği son hali ise dijital öykü programına (Görsel-33) şu şekilde yansımıştır:



Görsel-33. “Bilinçli tüketici” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (Beşinci grup, 28.12.2021)

Beşinci grupta seslendirme ve geçişler sırasıyla Gizem ve Baran tarafından yapılarak dijital öykü oluşturulmuştur. Grubun seslendirdiği öykü ise şu şekildedir:

Bilinçli Tüketici

Elif ve Atlas diye iki çocuk varmış. Atlas iyi bilinçli bir tüketiciydi. Elif ise onun tam tersiydi. Atlas sütün son kullanım tarihine bakar, Elif ise bakmazdı. Elif her sabah süt içtiği için ve son kullanma tarihine bakmadığı için tarihi geçmiş süt içmiş ve zehirlenmiş. Atlas, Elif okula gelmeyince çok endişelenmiş. Atlas Elif’in evine gitmiş. Atlas eve girince Elif’in üzerinde battaniye varmış. Atlas Elif’e ne oldu diye sormuş. Elif sütün son kullanma tarihine bakmadan içtim ve süt bozulmuş. Ondan hastalandım demiş. Atlas bundan sonra daha dikkatli olmalısın demiş. Elif de bundan sonra senin gibi bilinçli bir tüketici olacağım, demiş. Artık ürünlerin son kullanma tarihlerine dikkat etmiş ve daha bilinçli bir tüketici olmuş (Beşinci grup, 28.12.2022).

Beşinci grubun oluşturduğu dijital öyküde bilinçli bir tüketicinin davranışları öyküdeki karakterlerin davranışları üzerinden betimlenmiştir. Öyküdeki karakterlerin sergilediği davranışlar kaynak yönetimi, kendini tanıma ve karar verme, sorumluluk alma ve öğrenmesini yönetme bağlamında değerlendirilebilir. Öğrencilerin bu süreçte neler yaptıkları ve yaşadıkları günlüklerine de şu şekilde yansımıştır:

Baran: Eğlenceliydi, arkadaşım ile seslendirme yaparken biraz zorlandım. Resimleri yerleştirdim.

Damla: Titiz Efe diye bir hikâye yazdık. Yazarken çok mutlu oldum. Ben okuyucu oldum, hem resim çizdim. Mehmet geçiş yaptı.

Cenk: Hikâyemizi seslendirecek kişiyi seçmeye çalışırken biraz zorlandık. Sonra bulduk.
Çok mutluydum ve eğlendim.

Hasan: Resimleri yerleştirmeyi ben yaptım. Heyecanlı ve eğlenceliydi. Biraz zorlandık, yine de iyiydi (Öğrenci günlüğü, 28.12.2021).

10-11 Ocak 2021 tarihlerinde 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Sağlıklı Hayat” ünitesi kapsamında “Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerde beslenir.”, Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.” ile “Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.” yönelik yapılan dijital öyküleme çalışmalarında öğrenciler oluşturdukları hikâye panolarını bilgisayar ortamında düzenleyerek seslendirmiş ve dijital öyküler oluşturmuşlardır. Bu durum araştırmacı gözlemine şu şekilde yansımıştır.

Gruplar kısa bir süre içerisinde öykü panosundaki resimleri yüklediler. Kendi aralarından seslendirme ve geçişleri yapacak kişileri seçtiler. Tüm gruplar seslendirme için hazırlıklarını tamamladıktan sonra sırayla grupların seslendirilmesine başlandı. Araştırmacı seslendirmeyi yaparken ses tonlarına ve çok hızlı okumamaya dikkat etmeleri gerektiğini belirtti (Video kaydı, 11.01.2022).

Araştırmacı gözleminden de anlaşılacağı üzere öğrenci gruplarının oluşturdukları öykü panolarını bilgisayar ortamında düzenleyip seslendirmeye başladıkları görülmektedir. Öğrenciler bu hafta mevsimine özgü yiyeceklerle beslenme, sağlıklı ve dengeli beslenme ile ortak kullanım alanlarının nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili dijital öyküler oluşturmuşlardır. İkinci gruptaki öğrenciler sağlıklı ve dengeli beslenmenin önemine yönelik hazırladıkları öyküyü bilgisayar ortamında düzenleyerek dijital öyküye dönüştürmüşlerdir. Öğrencilerin bu aşamadaki grup içi konuşmaları şu şekildedir:

.....

Gizem: Evet, resimlerimizi programa yükleyeceğiz. Peki kim seslendirsin?

Mehmet: Ben geçişleri yaparım, sen de seslendir.

Gizem: Tamam ben seslendiririm, siz de resimleri ekleyin o zaman.

Sami: Ben de geçiş yapayım olmaz mı?

Gizem: Tamam beraber yapın.

Mehmet: Ben yapayım bugün, hem ben önce gelmemiştim.

Gizem: Siz konuşun, kim yapıyorsa ona göre. Ben de bu panoyu okuyayım şimdi....

Fatih: Bilgisayar açıldı, programı da açtım. Şimdi resimleri programa koyalım.

Gizem: Yaptınız mı? Resimler tamam mı?

Fatih: Evet, hepsini yükledim, şimdi ilerle...

Mehmet: Hazır oldu artık. Seslendirirsin Gizem sen.

Gizem: Evet, ben seslendiririm. Ama sıramız gelsin önce.

.....(İkinci grup ses kaydı, 11.01.2022).

İkinci gruptaki grup içi konuşmalar incelendiğinde öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirdikleri, iş bölümü yaptıkları ve iş birliği içinde çalıştıkları söylenebilir. Öğrenciler hazırlıklarını bitirdikten sonra öykülerini bilgisayar ortamında düzenleyerek seslendirmiştir. Öykünün seslendirme yapılıp kaydedildiği son hali ise dijital öykü programına (Görsel-34) şu şekilde yansımıştır:



Görsel-34. “Eylül ile Yusuf” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü (İkinci grup, 11.01.2022)

İkinci grupta seslendirme ve geçişler sırasıyla Gizem ve Mehmet tarafından yapılarak dijital öykü oluşturulmuştur. Grubun seslendirdiği öykü ise şu şekildedir:

Eylül ve Yusuf

Eylül ve Yusuf okulda ders dinliyorlardı. Zil çalınca Eylül hemen kantine gitti. Yusuf Eylül’ün bir sürü çikolata aldığını ve yediğini gördü. Yusuf ona bu kadar çikolata yememelisin dedi. Eylül onu dinlemedi, yemeye devam etti. Yusuf sen bilirsin dedi. Eğer çok yersen ne olur görürsün dedi. Diğer gün Yusuf, Eylül’ün okula geldiğini gördü. Zil çalınca Yusuf, Eylül’ün yanına gitti. Gel, beraber oynayalım dedi. Eylül ise gelemeyeceğini, karnının ağrıdığını söyledi. Ve Yusuf’a sen nasıl besleniyorsun diye sordu. Yusuf da sabahları zeytin, yumurta, peynir yiyorum, spor yapıyorum dedi. Eylül, bende artık senin gibi olacağım dedi. Öğretmen, Eylül ve Yusuf’un böyle sağlıklı beslendikleri görünce sevindi ve onları alkışladı (İkinci grup, 11.01.2022).

İkinci grubun oluşturduğu dijital öyküde sağlıklı ve dengeli beslenmenin önemi betimlenmiştir. Öyküdeki karakterlerin sergilediği davranışlar üzerinden öğrencilerin sağlıklı ve dengeli beslenme, kendini düzenleme, sorumluluk alma ve öğrenmesini yönetme bağlamında davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Dördüncü gruptaki

öğrenciler ise ortak kullanım alanlarının temizliği ve hijyen kurallarına yönelik hazırladıkları öyküyü bilgisayar ortamında düzenleyerek dijital öyküye dönüştürmüşlerdir. Öğrencilerin bu aşamada yaptıkları grup içi konuşmalara şu şekilde yansımıştır:

.....

Mert: Ben seslendiririm yine. Kâğıdı verin okuyalım. Bilgisayar açıldı mı?

Ali: Hayır açılmadı daha. Açılsın önce resimlerimize bakalım.

Pınar: Seslendirmeyi sen mi yapacaksın?

Mert: Evet, ben yapayım, sen de geçişleri yap istersen.

Nihat: Ben yapayım geçişleri, olmaz mı?

Pınar: Olur, sen geçişleri yap. Ben de resimleri yüklerim Ali'yle. Ekleyelim mi o zaman?

Ali: İlkini ekledim, şimdi diğerlerini koyalım.

Pınar: Yanlış oldu sanki bunun sırası.

Ali: Evet, değiştirelim şimdi. Oldu bak şimdi.

Pınar: Hepsini ekledik. Hazır şimdi.

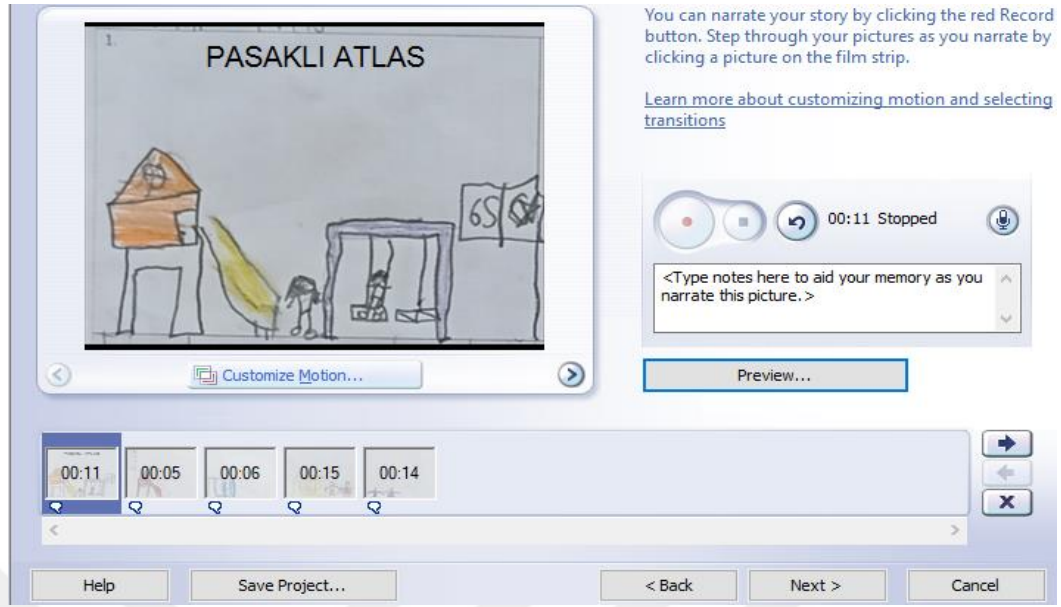
Nihat: Ben de değiştirecem, geçiş yapacam.

Mert: Evet, senle beraber yapamaz bunu. Ama dikkat edelim, karışmasın.

Pınar: Öğretmene söyleyelim. Sanki oradan başlayacak.

.....(Dördüncü grup ses kaydı, 11.01.2022).

Dördüncü gruptaki grup içi konuşmalara bakıldığında öğrencilerin iş birliği içinde çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca öğrenciler kendi aralarında iş bölümü de yapmışlardır. Bazıları resimleri programda düzenlerken diğerleri de seslendirme ve geçişleri yapmıştır. Öğrenciler hazırlıklarını bitirdikten sonra öykülerini bilgisayar ortamında düzenleyerek seslendirmiştir. Öykünün seslendirme yapılıp kaydedildiği son hali dijital öykü programına (Görsel-35) şu şekilde yansımıştır:



Görsel-35. “Pasaklı atlas” isimli öykünün MPS-3’teki görünümü
(Dördüncü grup, 11.01.2022)

Dördüncü grupta seslendirme ve geçişler sırasıyla Mert ve Nihat tarafından yapılarak dijital öykü oluşturulmuştur. Grubun seslendirdiği öykü ise şu şekildedir:

Pasaklı Atlas

Emine her zaman parka gidermiş. Salıncağa binecekti. Ama ondan önce birçok salıncağa ayakta binmişti. Ayakta sallanıyordu. Emine o çocuğu uyardı. Senden başkaları da burayı kullanıyor dedi. Emine çocuğun ismini sordu. Çocuk Atlas dedi. Neden böyle yapıyorsun Atlas? Atlas’a ayakta sallanınca hem oyuncaklara hem de çocuklara zarar veriyorsun dedi. Atlasa hatasını anladı. Artık parktaki oyuncaklara zarar vermiyordu (Dördüncü grup, 11.01.2022).

Dördüncü grubun oluşturduğu dijital öyküde ortak kullanım alanlarının nasıl kullanılması gerektiği betimlenmiştir. Öyküdeki karakterlerin sergilediği davranışlar bu noktada doğayı ve kaynakları koruma, sağlıklı ve dengeli beslenme, sorumluluk alma, etik davranma, kendini düzenleme bağlamında değerlendirilebilir. Öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları ve yaptıkları öğrenci günlüklerine de şu şekilde yansımıştır:

Pınar: Çok güzeldi, çok sevdim, bilgisayara resim yükledik. Bana faydası oldu.

Gizem: Bugünkü etkinlikte güzel beslenmeyi öğrendim. Grubumuzla iyi iş çıkardık. Ben okumayı yaptım. Fatih resimleri düzenledi, Mehmet ise geçiş yaptı.

Leyla: Temizliğin önemini anladım. Çok faydaları oldu....

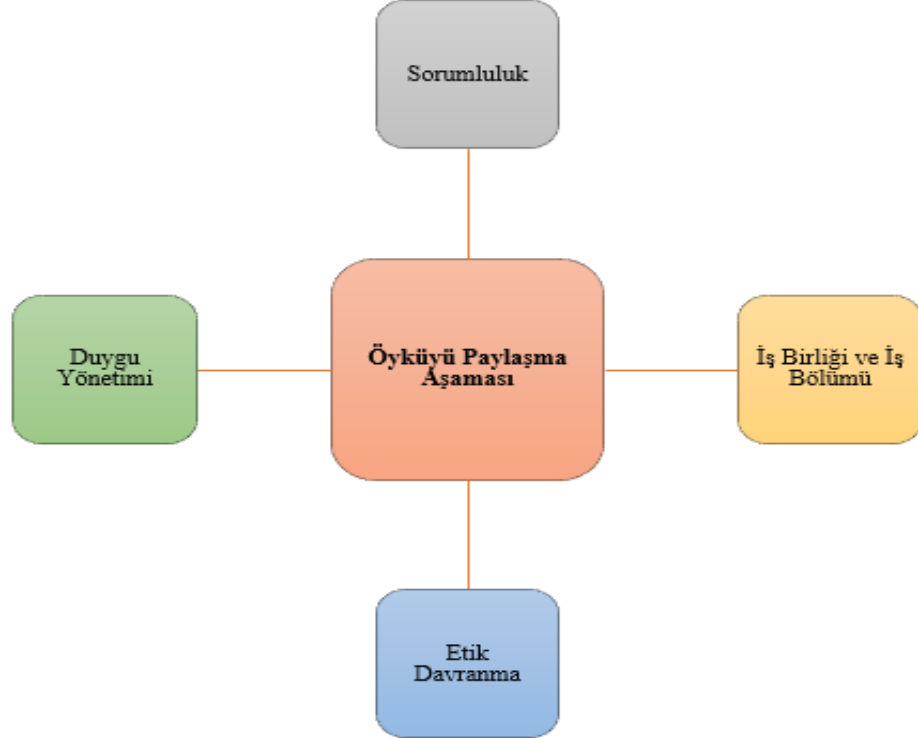
Mehmet: Fatih ve Gizem olmasa çok zorlanırdım. Bilgisayarda çok çalıştık, öğrendik, çok güzeldi (Öğrenci günlüğü, 11.01.2022).

Öğrencilerin öyküyü düzenleme ve seslendirme aşamasında yaptıklarına genel olarak bakıldığında iş birliği içinde çalıştıkları, iş bölümü yaptıkları ve

sorumluluklarının yerine getirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin doğayı koruma ve kaynak yönetimi, zaman yönetimi, liderlik, mekânı ve konumu algılama, duygu yönetimi, etik davranma ve öğrenmesini yönetme bağlamında davranışlar sergiledikleri de söylenebilir. Sergilenen bu davranışlar öz-yönetim becerileri bağlamında değerlendirilebilir.

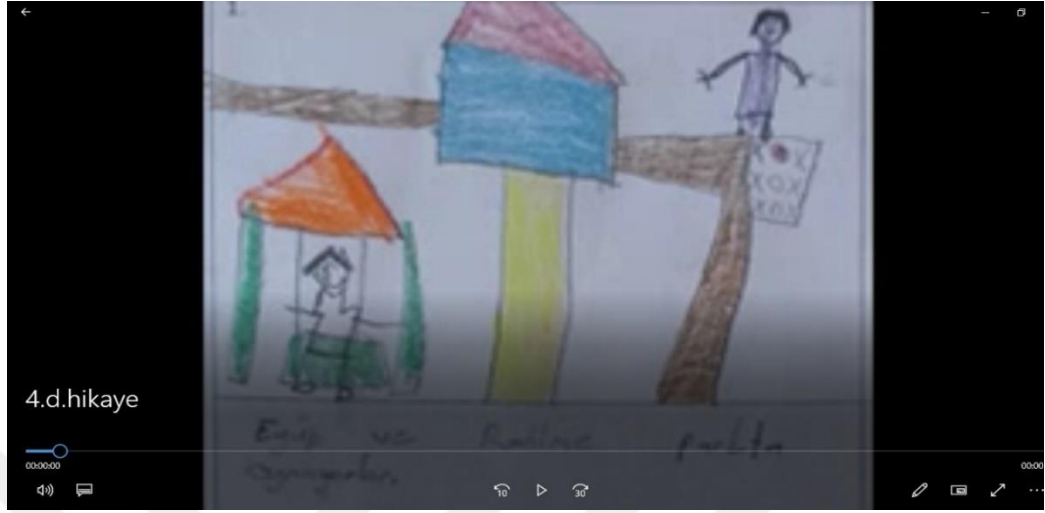
4.2.4. Öyküyü paylaşma aşaması

Bu aşamada dijital öyküleme sürecinin dördüncü aşaması kapsamında oluşturulan dijital öyküler sınıfta diğer öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrenci gruplarının oluşturdukları dijital öyküler araştırmacı tarafından flash belleğe aktararak toplanmıştır. Daha sonra sınıftaki akıllı tahta aracılığıyla sınıfla paylaşılmıştır. Öğrenciler oluşturdukları dijital öyküleri sınıf ortamında birlikte izlemişlerdir. Her öyküden sonra öğrenciler arkadaşlarını alkışlayarak tebrik etmişlerdir. Öğrencilerin bu aşamada öz-yönetim becerileri kapsamında sergiledikleri davranışlar Şekil 4.4'te sunulmuştur.

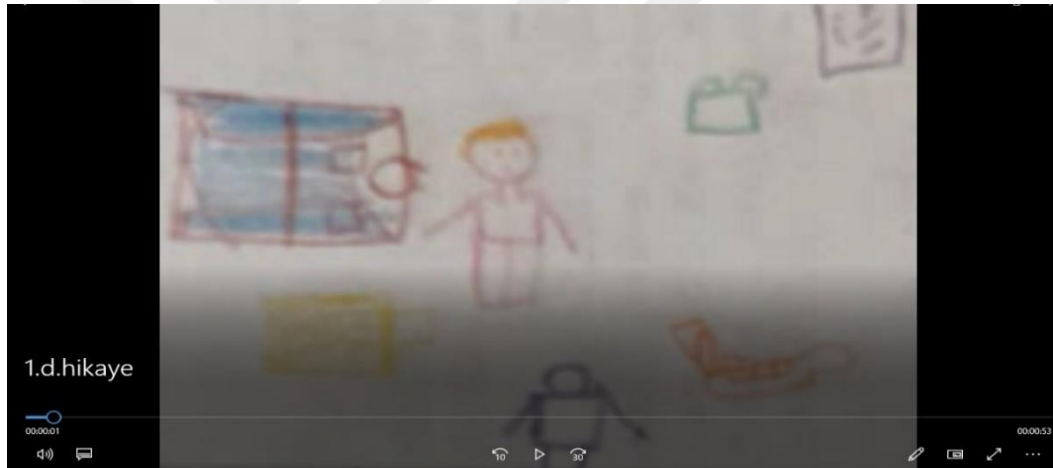


Şekil 4.4. Öyküyü paylaşma aşamasında sergilenen davranışlar

Bu aşamada oluşturulan dijital öykülere ilişkin bazı kareler (Görsel-36, Görsel-37, Görsel-38, Görsel-39, Görsel-40, Görsel-41, Görsel-42, Görsel-43) aşağıdaki gibidir:



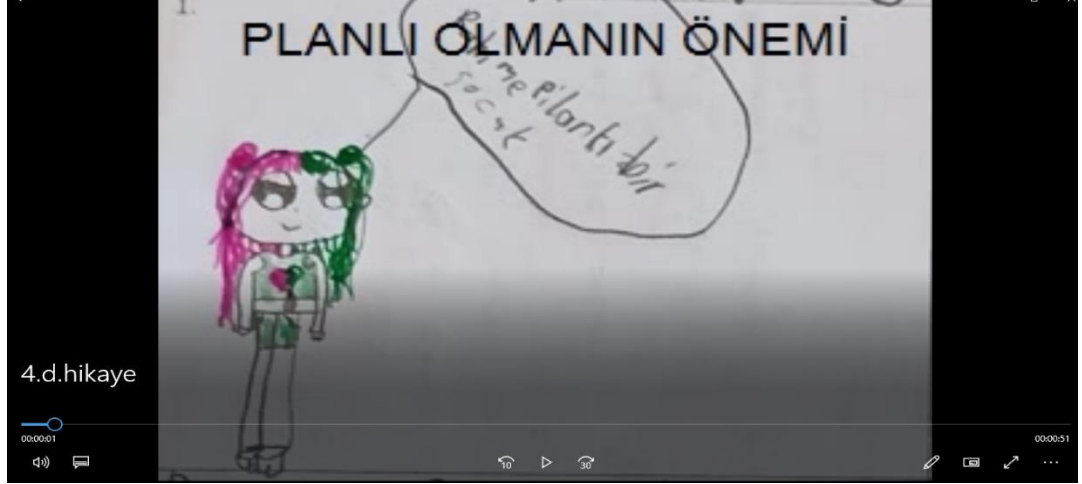
Görsel-36. “Kroki” isimli dijital öykü (Dördüncü grup, 30.11.2021)



Görsel-37. “Fırat’ın sorumlulukları” isimli dijital öykü (Birinci grup, 07.12.2021)



Görsel-38. “Tasarrufun faydaları” isimli dijital öykü (İkinci grup, 14.12.2021)



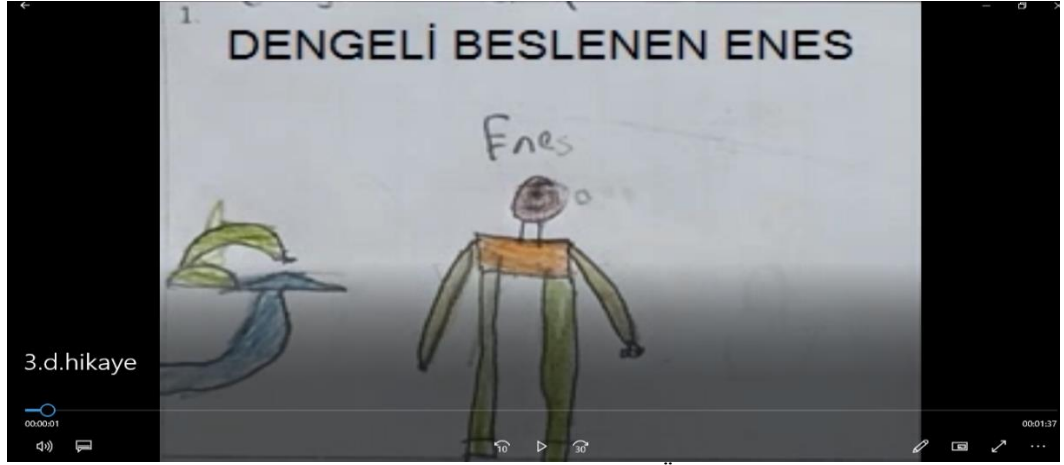
Görsel-39. “Planlı olmanın önemi” isimli dijital öykü (Dördüncü grup, 14.12.2021)



Görsel-40. “Bilinçli tüketici” isimli dijital öykü (Beşinci grup, 28.12.2021)



Görsel-41. “Titiz Efe” isimli dijital öykü (Birinci grup, 28.12.2022)

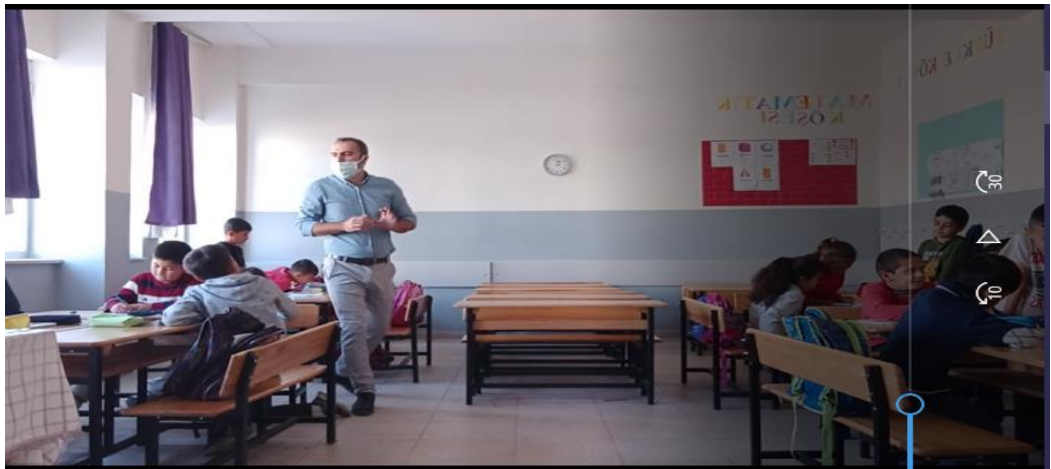


Görsel-42. “Dengeli beslenen Enes” isimli dijital öykü (Üçüncü grup, 11.01.2022)



Görsel-43. “Ahmet’in temizliği” isimli dijital öykü (Beşinci grup, 11.01.2022)

Bu süreçte sınıfa ilişkin bazı fotoğraf kareleri (Görsel-44, Görsel-45, Görsel-46, Görsel-47, Görsel-48, Görsel-49) de aşağıdaki gibidir:



Görsel-44. Uygulama sürecinden bazı kareler-1 (25.10.2021)



Görsel-45. Uygulama sürecinden bazı kareler-2 (14.12.2021)



Görsel-46. Uygulama sürecinden bazı kareler-3 (14.12.2021)



Görsel-47. Uygulama sürecinden bazı kareler-4 (27.12.2021)



Görsel-48. Uygulama sürecinden bazı kareler-5 (04.01.2022)



Görsel-49. Uygulama sürecinden bazı kareler-6 (04.01.2022)

Öğrencilerin bu sürece ilişkin duygu ve düşünceleri öğrenci günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

Gizem: Bizim grup çok iyiydi. Bizim grupla gurur duyuyorum. Sesimizi, yaptıklarımızı tahtada izlemek de güzel. Önce utandım. Ama onu biz yaptık. Gurur verici (Öğrenci günlüğü, 30.11.2021).

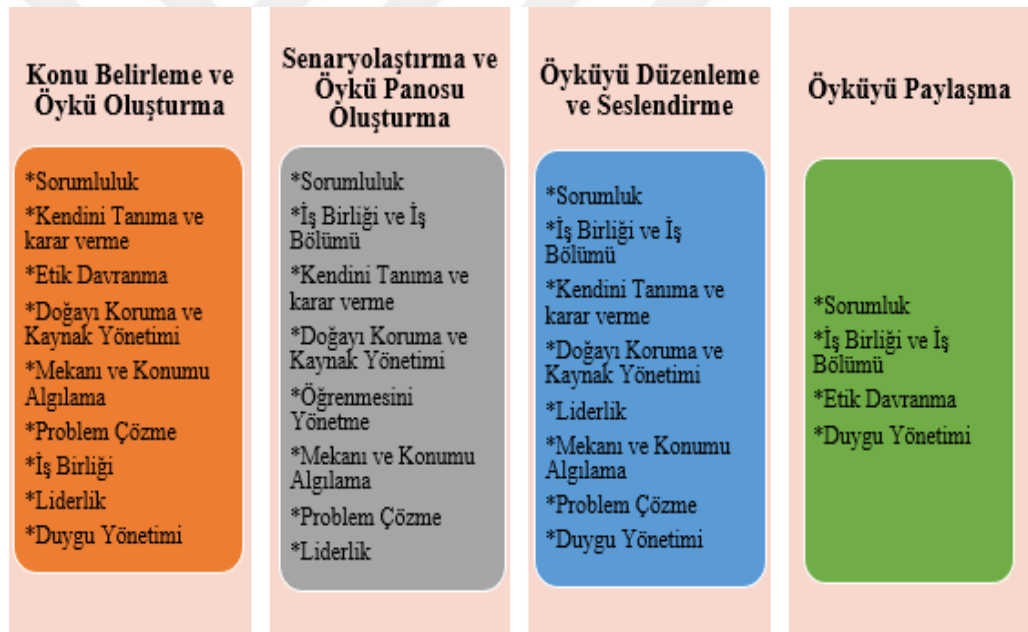
Burak: Yaptıklarımızı görmek de güzeldi. Öğretmen biz izletti. Seyrettik bunları. Çok heyecanlandım. Kendi yaptığımızı izlemek, sesimizi duymak farklı çünkü (Öğrenci günlüğü, 11.01.2022).

Cenk: Hepimiz iş birliği yaparak beş grupta bir şeyler yaptık. Hikâye yazdık. Çizdik, boyadık. Bunları seslendirdik. Sonra izledik hep beraber. Kendi yaptığımız şeyleri izlemek çok farklı bir şey. Çok mutlu oldum (Öğrenci günlüğü, 11.01.2022).

Damla: Çok güzel bir hikâye yazdık. Onu çizdik resim yaptık, seslendirdik. Sonra hep beraber izledik. Çok güzeldi. Duygulandırdı beni. Biz yapmıştık bunları, bizimdi bunlar (Öğrenci günlüğü, 14.12.2022).

Öğrencilerin öyküyü paylaşma aşamasıyla ilgili yaptıklarına genel olarak bakıldığında iş birliği içinde çalıştıkları, iş bölümü yaptıkları, ortaya bir ürün çıkardıkları, sorumluluklarının yerine getirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin bu süreçten keyif aldıkları, sürece yönelik olumlu duygular besledikleri, ortaya çıkardıkları ürünlerle ilgili kendilerini ve arkadaşlarını takdir ettikleri belirlenmiştir. Sergilenen bu davranışların öz-yönetim becerileriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin dijital öyküleme sürecinin aşamaları boyunca öz-yönetim becerileri kapsamında sergilediği davranışlar Şekil 4.5’te özetlenmiştir.



Şekil 4.5. Dijital öyküleme sürecinde aşamalara göre sergilenen davranışlar

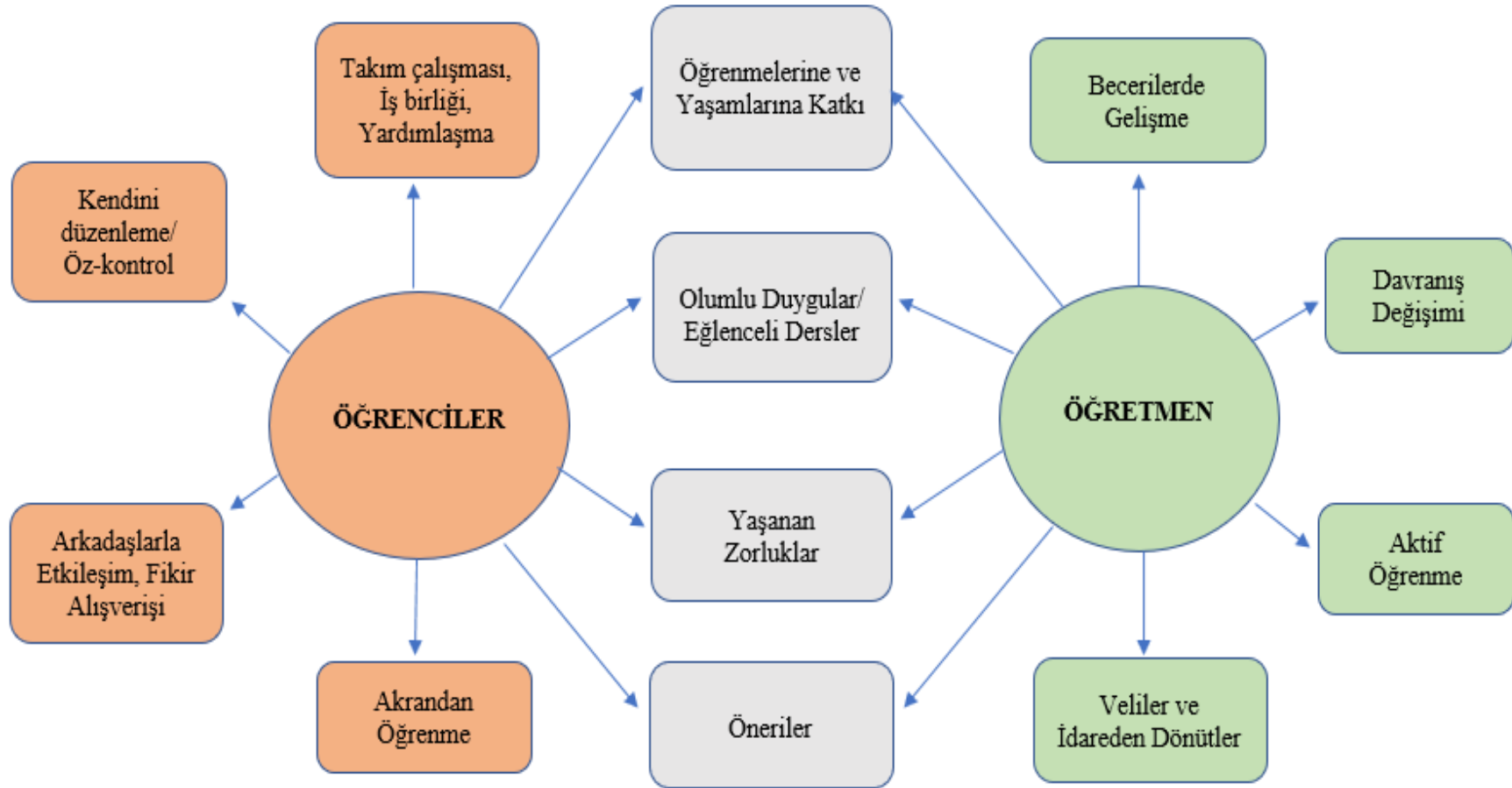
4.3. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Dijital Öyküleme

Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi derslerinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının ve bu sürecin öğrenciler açısından nasıl değerlendirildiğini belirlemek amacıyla hem öğrencilerle hem de uygulama sürecinde sınıfta bulunan ve uygulamayı gözleme olanağı olan sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler çözümlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin görüşleri “takım çalışması, iş

birliği, yardımlaşma”, “kendini düzenleme/öz-kontrol”, “arkadaşlarla etkileşim, fikir alışverişı” ve “akrandan öğrenme” başlıkları altında; sınıf öğretmeninin görüşleri ise “becerilerde gelişme”, “davranış değişimi”, “aktif öğrenme” ve “veliler ve okul idaresinden dönüt” başlıkları altında düzenlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin görüşlerinde bazı ortak noktalar da ortaya çıkmıştır. Bu görüşler ise “öğrenmelerine ve yaşamlarına katkı”, “olumlu duygular/eğlenceli dersler”, “yaşanan zorluklar” ve “öneriler” başlıkları altında düzenlenmiştir. Öğrenciler ve sınıf öğretmeninin dijital öyküleme uygulamaların Hayat Bilgisi dersi kapsamında kullanılmasına yönelik görüşleri Şekil 4.6’da gösterilmiştir.





Şekil 4.6. Öğrenciler ve sınıf öğretmenin dijital öyküleme uygulamalarına ilişkin görüşleri

Şekil 4.6’da görüldüğü üzere, öğrenciler dijital öyküleme uygulamalarıyla ilgili olarak bu süreçte takım çalışması, iş birliği ve yardımlaşma yaptıklarını, sürecin kendilerini düzenlemelerine katkı sağladığını, arkadaşlarıyla etkileşimde bulunduklarını ve arkadaşlarından öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni ise dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin becerilerine katkı sağladığını ve davranışlarında değişimler gerçekleştirdiğini, öğrencileri aktif öğrenmeye yönlendirdiğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni ayrıca bu sürece yönelik velilerden ve okul idaresinden olumlu dönütler aldığını da dile getirmiştir. Bunun yanı sıra hem öğrencilerin hem de sınıf öğretmeninin görüşlerinden bazı ortak noktalar da ortaya çıkmıştır. Bunlar; dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerine ve yaşamlarına katkı sağladığı, öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin bu sürece yönelik olumlu duygular besledikleri/derslerin daha eğlenceli hale geldiği, bu süreçte yaşanan zorluklar ve öneriler gibi durumlardır.

Bu süreçte takım çalışması, iş birliği ve yardımlaşma yaptıklarını belirten öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Burak: Mesela ben metin, hikâyeyi yazıyordum. Resimlerin altındaki yazıyı yazıyordum. Arkadaşlarımda resim çiziyordu. Boyuyorlardı. Çoğu zaman ben seslendiriyordum. Bazen de arkadaşlarım seslendiriyordu. Onlar seslendirmek istemiyordu fazla. İş birliği yapıyorduk. Herkes bir şeyler yapıyordu.

Cenk: Güzeldi. Hepimiz grup oluşturduk. Birlikte bir şeyler yaptık. Beraber vakit geçirdik. Beraber yapmak güzeldi. Birlikte herkes bir şeyler yaptı. Herkes katkı sağladı. Yardımlaştık.

Kemal: Önce grup oluyorduk. Konumuz belirledikten sonra hikâyemizi yazıyorduk. İş birliği yapıyorduk. Birbirimize görevler verdik. Görevleri paylaştık. Yazıcımız bunu yazıyordu. Biz de hikâyeye eklemeler yapıyorduk. Sonra resimler yapıyorduk, pano oluşturunuyorduk. Tek başımıza yapmak zor olurdu. Grupla daha iyi, rahat oldu.

Leyla: Gruplaştık. Birlikte her şeyi yaptık. Hikâye yazdık. Resimler yaptık. Onları boyadık. Sonra bilgisayara atıyorduk. Bunları seslendiriyorduk. Bir sürü konuyla ilgili hep bir şeyler yaptık. Hikâyemizi kaydediyorduk. Sonra filmini yapıyorduk. İzliyorduk.... İş birliği yapıyorduk grupla. Kimimiz yazıyordu, bazılarımız resim çiziyordu. Bazıları da seslendiriyordu.

Pınar: Artık engellilere yardım ediyorum. Yardımlaşmaya önem veriyorum. Önceden de yapıyordum ama şimdi daha fazla yapıyorum. En çok hoşlandığım grup dördüncü grup olmuştu. Güzel yapmıştık. Birlikte çalıştık.

Bu sürecin kendilerini düzenlemelerine katkı sağladığını söyleyen öğrenciler ise şu görüşleri ifade etmişlerdir:

Damla: Mesela eskiden akşamüstü akşam yemeğinden önce bir şeyler yedim. Abur cubur yedim. Çoğu zaman abur cubur yiyince tok oluyorum, annemin yaptığı sağlıklı yemekleri yemiyordum. Ama artık sadece yemeklerimizi yiyorum. Daha az yiyorum abur cuburu.

Gizem: Mesela sağlıklı ve dengeli beslenmeyi öğrendim. Önceden de besleniyordum. Ama daha çok dikkat ediyorum şimdi. Herkesin kullandığı alanları temiz tutuyorum. Tasarruflu olmaya dikkat ediyorum. Eskiden de tasarrufluydum. Ama şimdi daha çok dikkat ediyorum.

Hasan: Daha iyi olmayı, kaynakları daha verimli kullanmayı öğrendim. Mesela planlı olmayı da öğrendim. Zaten çoğunu yapıyordum. Hepsine dikkat ediyordum. Ama artık daha fazla dikkat ediyorum.

Kemal: Ortak kullanım alanlarında daha dikkatli davranıyorum. Daha önce çok tasarruflu değildim. Şimdi daha dikkat ediyorum. Yine alışveriş yaparken de dikkat etmiyordum, ama şimdi daha dikkat ediyorum. Daha planlıyım, önceden biraz kötüydü. Ama şimdi daha planlıyım.

Leyla: Tasarruflu olmayı bilmiyordum önce. Şimdi tasarruflu olmayı daha iyi öğrendim. Hatta kardeşim suları falan açık bırakıyor, onu uyarıyorum. Dengeli sağlıklı beslenmeyi de daha iyi öğrendim. Daha dikkat ediyorum artık beslenirken.

Öğrenciler, bu süreçte arkadaşlarıyla daha fazla etkileşim kurduklarını ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini de ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Cenk: Ben onları çok, daha yakından tanıdım. Daha çok arkadaşım oldu. Arkadaşımdan özelliklerini, ne yapabileceklerini öğrendim. Mesela Ozan'ın, Ali'nin, Mert'in özelliklerini fark ettim. Mert'in çok iyi resim çizdiğini fark ettim. Ozan da çok iyi boyama yapıyordu. Burak'ın yazısının çok iyi olduğunu fark ettim.

Damla: Arkadaşımdan yeni özelliklerini keşfettim. Mesela bazıları güzel okuyor, güzel resim çiziyor, hızlı yazıyor. Onların özelliklerini görmüş oluyorum. Bir de mesela Ali'yle çok az konuşup görüşüyordum. Ama gruplarda birlikte çalıştık. Şimdi daha iyi arkadaşız. Birbirimizi daha iyi tanıdık. Şimdi sık görüşüyoruz.

Elif: Arkadaşlık ilişkilerimiz gelişti. İş birliği yaptık. Mesela Burak'la, Damla'yla. Çok iyi fikirleri vardı. Damla ve Burak çok iyi fikirler belirtiyorlardı gruplarda.

Fatih: Eskiden Burak'la fazla tanışmıyorduk. Ama grup olduktan sonra daha iyi tanıdım. Daha çok görüşüyoruz artık.

Hasan: Arkadaşımla daha iyi anlaşıyorum artık. Daha önce Ozan'la çok görüşmüyordum. Yine Ali de öyle. Bunlarla iletişimim arttı. Bir de Kemal çok görüşüyorum, en çok konuştuğum kişi. Birinci sınıfta hiç konuşmuyorduk gibi. Ama şimdi çok görüşüyoruz.

Kemal: Daha iyi oldu. Arkadaşlarımla daha az görüşüyordum. Şimdi daha çok görüşüyoruz. Yine Burak'la de az tanışıyorduk. Şimdi daha iyiyiz. Daha çok görüşüyorum artık. Ama en çok Hasan'la görüşüyoruz.

Bu sürecin arkadaşlarından öğrenmeler gerçekleştirmelerine olanak sağladığını ve arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunduğunu belirten öğrenciler şu görüşleri ifade etmişlerdir:

Fatih: Mesela daha iyi boyama yapmaya başladım. Onlardan yeni şeyler öğrendim. Belki onlarda benden öğrenmiştir. İyi resim yapmayı, başka fikirleri öğrendim arkadaşlarımdan.

Gizem: Bence iyiydi. Çok fazla şeyler öğreniyorduk. Yeni fikirler öğrendim. Onların fikirlerinden etkilendim. Çok iyi yazdığımı, çok yazdığımı söylüyorlardı. Onlar da etkilendi.

Hasan: Burak'ın yazmasından etkilendim. Çok iyi yazıyordu. Kemal'in hayal gücü iyi gayet. Onlar benden bir şey öğrenmiş midir bilmiyorum, belki olabilir de.

Kemal: Evet, mesela Burak güzel ve hızlı yazıyor, yine Gizem de öyle. Onlar da benden bir şeyler öğrenmiş olabilirler. Haya gücüm biraz iyi. Hayal gücümünden etkilendi olabilirler.

Mert: Ben ilk başlarda nasıl dijital öykü yapacağımı bilmiyordum. Ozan bana gösterdi. Anladım. Sonra ben de yapmaya başladım. Bir de Burak'ın yazmasından etkilendim

Ozan: Yazmalarından etkilendim, ben güzel yazamıyorum. Onlar güzel yazıyordu. Kesimleri yapmada zorlanıyordum bilgisayarda. Onları öğrendim arkadaşlarımdan.

Sınıf öğretmeni dijital öyküleme uygulamalarının ve bu süreçte yapılanların öğrencilerin becerilerine katkı sağladığını şu şekilde ifade etmiştir:

Sınıf Öğretmeni: Şimdi çok değişik beceriler vardır. Görsel beceri ayrıdır, fiziksel beceri ayrıdır, zihinsel beceriler ayrıdır. Tabi öğrencilerin bu yeteneklerini, becerilerini ortaya çıkarma noktasında da yaptıklarınız çok faydalı bir uygulamaydı. Mesela resim yeteneği iyi olan bir öğrenci bu uygulamayla kendi resim yeteneğini daha iyi ortaya çıkarmış oluyordu. Onun farkına varıyor. Kendisinin neler yapabileceğini görüyordu. Diyelim ki sözel yeteneği, anlatma becerisi iyi olan bir çocuk hikâye yazma kısmında kendini keşfetti, ortaya çıkardı. Aynı zamanda teknolojik araçları kullanarak onlara dokunarak uygulamaların varlığından, haberdar oldu. İşte yine seslendirme sırasında hitap yeteneği olanlar da bunun farkına vardılar. Yani öğrencilerin yeteneklerin farkına varmalarını da sağladı diyebilirim. Bu noktada çok faydalı bir uygulama oldu yani.....

Öğrencilerin dinleme becerilerine katkıda bulunuyor. Yine bazılarının liderlik özelliklerinin ortaya çıkması, gruptakilerin birbirini idare etmesi gibi özellikler ortaya çıkıyor. Bu onları daha da kaynaştırır. Özellikler öğrencilerin yetenekli olduğu alanda ön plana çıkması dikkatimi çekiyordu.

Sınıf öğretmeni ise dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin davranışlarında değişimler gözlemlediğini de belirtmiştir: Bu duruma ilişkin sınıf öğretmeni şu görüşleri belirtmiştir:

Sınıf Öğretmeni: Zaten ne yapacaklarını zamanla çok iyi öğrendiler. Sadece belli noktalarda müdahale gerekiyor. Geri kalanında tamamen bağımsız hareket ediyorlardı. Epey şey öğrendiler. Benim gözlemlediğim kadarıyla da davranışlarında çok büyük değişiklikler oldu. Sınıf içinde gruptaki etkileşimleri arttı. İletişim becerileri gelişti. Birbirleriyle kaynaştılar. Meseleyi arabuluculukla halletmesi, benim dediğim dedik tarzında değil de iş birliği içinde çalışmayı, beraber bir ürün ortaya çıkardılar.....

Yine çocukların davranışlarından değişiklikler yaptığını bizzat ben kendimde gözlemledim. İşte okulda kullanmamız gereken kaynaklar, tasarruf konusu gibi. Çocuklar bunlara son derece riayet ediyorlar artık. Yani onu sadece bir bilgi olarak değil, yaşamına tamamen uygulanacak şekilde öğreniyor ve uyguluyor. Yerlerin kirletilmemesi gerektiğiyle ilgili, sırasının altı kirliyse uyarıyor, kişisel bakımla ilgili, tırnaklarının kesilmesi olsun, saç bakımı olsun, elbise temizliği olsun. Diyelim bahçeye çıkacağı zaman yağmur varsa eğer çamura girmemesi gerektiğini biliyor, girenleri de uyarıyorlar.....

Sınıf öğretmeni dijital öyküleme uygulamalarının öğrencileri aktif bir şekilde öğrenmeye yönlendirdiğini ifade etmiştir:

Sınıf Öğretmeni: Öğrenci kendi ürünlerini ortaya çıkarıyor. Özellikle bu çok önemli, kendi ürünün olması. Tabi bu da yetmiyor, bir de bunu öğrendikten sonra hayatına geçirmesi var. Ben bizzat bunu öğrencilerimden gözlemledim. Özellikle de işlenen konulardan sonra, mesela temizlik konusunda olsun kesinlikle ona riayet ediyorlardı. Zaten hikâyelerdeki örnekleri de kendi üzerlerinden verdikleri için onu benimsediler. Yani özümstediler. Yani bir bilgiyi özümsemeden bilgi başkadır, o bilgiyi özümseyip hayatına uygulamak bambaşkadır. Ama bu süreçte çocuklar işin içine kendileri girdikleri için, bir de ürün çıkıyor ortaya. O ürünün verdiği hazla da öğrenciler ister istemez derslerde çok daha zevkli, çok daha isteyerek motivasyonlu bir şekilde derslere katılıyorlardı. Monotonluktan, klişeden uzaklaşıyorlar yani bu süreçte. Hatta en son bu dersin bittiğini söylediğimde yani bu uygulamanın bittiğini söylediğimde üzüldüler...

Öğrenciler kendi ürünlerini ortaya koyma gayretleri içinde oldukları için öğretmene çok bağlı değiller. Öğretmen belli noktalarda onları yönlendiriyor, yardımcı oluyor, ipucu veriyor. Geri kalanı öğrenci yapıyor. Genelde kendi ürünleriyle muhatap oluyorlar. Ama burada çocuklar kendileri grupta ne yapacaklarını bildikleri ya da öğrendikleri için biraz daha özgür, biraz daha rahat hareket ettiklerini de gözlemledim. Öğrenci tamamen işin içinde bu uygulamada. Tamamen kendisinin keşfettiği böyle uygulamalar aslında diğer tüm derslerde de olmalı, yapılabilmeli.

Bunlar ister istemez onlarda bazı becerilerin gelişmesine fırsat sağlıyor. Kendi kendilerine bir şeyi öğrenmelerini sağlıyor...

Sınıf öğretmeni bu sürece yönelik öğrenci velilerinden ve okul idaresinden olumlu dönütler aldığını da dile getirmiştir. Bu noktada şunları ifade etmiştir:

Sınıf Öğretmeni: Günlük hayatta yapmaları gereken şeyler de gelişti. Sorumluluklarını yerine getirmeleri, ailelerden aldığım geri bildirim çocuklara çok farklı bir şey kazandırdığını söyleyebilirim. Yerlerin kirletilmemesi gerektiğiyle ilgili, sırasının altı kirliyse uyarıyor, kişisel bakımla ilgili, tırnaklarının kesilmesi olsun, saç bakımı olsun, elbise temizliği olsun, diyelim bahçeye çıkacağı zaman yağmur varsa eğer çamura girmemesi gerektiğini biliyor, girenleri de uyarıyorlar. Sınıfa gelince de buna dikkat edip geliyorlar. Bu noktalarda daha dikkatli olduğunu görüyorum. Daha önce bu konularda biraz eksiklerdi. Ama şimdi daha iyiler diyebilirim. Zaten okul idaresinden bu konularda aldığım dönütler de olumlu yönde oldu. Temizlikçi bile diyor ki, hocam senin sınıfı temizlememe gerek kalmıyor. Sınıfınıza geldiğimde diğerleri gibi fazla kirli değil diyor. İşte bu çok iyi bizim için.

Sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde hem sınıf öğretmenin hem de öğrencilerin görüşlerinden bazı ortak noktalar ortaya çıkmıştır. Bu ortak noktalardan ilki dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerine ve yaşamlarına katkı sağlamasıdır. Sınıf öğretmeni ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Sınıf Öğretmeni: Ben bizzat bunu öğrencilerimden gözlemledim. Özellikle de işlenen konulardan sonra, mesela temizlik konusunda olsun kesinlikle ona riayet ediyorlardı. İşte okulda kullanmamız gereken kaynaklar, tasarruf konusu gibi, çocuklar son derece riayet ediyorlar. Yani onu sadece bir bilgi olarak değil, yaşamına tamamen uygulanacak şekilde öğreniyor ve uyguluyor. Kendi hayatlarını, yaptıklarını aslında o hikâyelerle bize anlatmaya çalıştılar her hafta aslında. Zaten bu sebeple bunu çok özümstediler. Ve bu öğrendikleri bilgileri kendi öz hayatlarına da uyguladılar. Bilgiyi özümstediler yani. Ama işte diyelim ki sınıfta Elif hiç bilmediği bir Maria'nın hikâyesi orda geçse, dinlemiş ya da izlemiş olsa belki bu kadar etkili olmayacaktı onun üzerinde. Normal bir hikâyeden ibaret kalacaktı. Ama kendi hikâyelerinin orda olması, kendilerinin bu hikâyeleri yazması, hikâyelerinde kendilerine yer vermesi, resimlerini kendilerinin çizmesi ve seslendirmesi tamamen hayatları olmuş oluyordu.

Cenk: Hikâye yazmayı öğretti. Sağlıklı olmayı, dengeli beslenmeyi, çevremizi temiz tutmayı öğretti. Yeni şeyler öğreniyorum. Mesela temiz olmayı, planlı olmayı, dengeli beslenmeyi, doğayı temiz tutmayı öğrendim. Öğrendiklerim eskisinden daha çok. Daha farklı şeyler öğrendim.

Gizem: Etkili bir şekilde öğrendik. Mesela dengeli beslenmeyle ilgili, sağlıklı, temizlikle ilgili, kişisel bakımla ilgili, ortak kullanım alanlarını temiz tutmayı, tasarruflu

olmayı, plan yapmayı, kaynakları etkili kullanmayı öğrendim. Bunları dijital hikâyelerle de yaptık. Bilgisayarla ilgili yeni şeyler öğrendim. Bilgisayardaki bu programı öğrendim.

Kemal: Önceden, bilgisayarlar yokken programı bilmiyordum. Onu kullanmayı öğrendim. Kaynakları daha özenli kullanıyorum. Bilinçli tüketiciliği öğrendim. Mesela alışveriş yaparken son kullanma tarihlerine daha dikkat ediyorum. Kaynakları tasarruflu kullanmak, boş yere israf etmemek, kişisel eşyalarımızı başkalarıyla paylaşmamak lazım, kişisel bakımı öğrendik. Bununla ilgili şeyler yaptık. Ortak kullanım alanlarında daha dikkatli davranıyorum.

Hasan: Haya gücüm genişledi, gelişti. Orda anlattığımız şeyleri hayatımızda yapabiliriz. Günümüzde yapabiliriz. Hikâye yazmayı öğrendik. Hem çok eğlenceli. Arkadaşlarımızla iyi geçinmeyi, dengeli beslenmeyi, insanlara karşı saygılı olmayı, büyüklere saygılı olmayı, kimseye böyle kaba davranmamalı, başka arkadaşımızın canını incitmemeyi, tasarruflu olmayı, lambaları açık bırakmamayı, kaynakları verimli kullanmayı, markete giderken bazı şeylere dikkat etmeyi, bilinçli tüketici olmayı öğrendim.

Leyla: Tasarruflu olmayı daha iyi öğrendim. Hatta kardeşim suları falan açık bırakıyor, onu uyarıyorum. Dengeli, sağlıklı beslenmeyi daha iyi öğrendim. Daha dikkat ediyorum artık beslenirken. Düzenli beslenince karnım ağrımıyor. Ben eskiden çok çabuk uyumuyordum. Fazla planlı değildim. Artık daha planlıyım. Önceden çok film izliyordum. Ama artık az izliyorum. Çünkü hem sağlığıma zar veriyor. Hem de zaman çok gidiyor.

Mert: Ortak kullandığımız yerleri temiz tutuyorum, koruyorum. Bilgisayardan bazı şeyleri öğrendim. Mesele bu programı. Marketten aldığım şeylerin tarihine, fiyatına bakıyorum. Önceden fazla bakmıyordum bunlara. Ama şimdi dikkat ediyorum. Bilinçli tüketiciliği öğrendim. Aklım geniş oldu. Fikirlerim gelişti. Meyveleri artık mevsimine göre yiyorum. Kaynaklarla ilgili mesele annem ışığı açık bıraktığında artık ben kapatıyorum. Kardeşim unutunca da kapatıyorum. Bunlara dikkat ediyorum.

Sınıf öğretmeni ve öğrenciler dijital öyküleme uygulamalarına yönelik olumlu duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra derslerin daha keyifli hale geldiği ve eğlenceli bir sürecin olduğu da öğrenciler ve sınıf öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Bu konuya ilişkin görüşler ise şu şekildedir.

Sınıf Öğretmeni: Bu uygulamanın çok katkısı olduğunu söyleyebilirim şimdi. İyi ki benim sınıfımda uygulandı. Böyle bir uygulamadan da haberdar olmuş oldum. Ben de bu noktada kendimi biraz daha geliştirip bu uygulamaları yapmak istiyorum. Öğrenciler derslerde çok daha zevkli, çok daha isteyerek motivasyonlu bir şekilde derslere katılıyorlardı. Hatta en son bu dersin bittiğini söylediğimde yani bu uygulamanın bittiğini söylediğimde üzüldüler. Yani çocuklar severek isteyerek derslere

katılıyorlardı. Siz gelmediğiniz zaman, işte bazen ders bittikten sonra gelmediğinizde soruyorlardı, niye gelmedi diye.

Burak: Derslerde kendimi iyi hissettim. Böyle yazmak çok hoşuma gidiyordu. Okumada yani seslendirmede de öyle. Seslendirirken birazcık utanıyordum. Ama yine de okuyordum. İyi hissediyordum. Yaptıklarımızın güzel olduğunu düşünüyorum. Sadece benim değil, arkadaşlarımın da yaptıkları güzeldi. Sadece benim değil herkesin yaptığı güzeldi.

Elif: Bu derslerde yaptıklarımızı çok iyi buldum. Hikâye yazmak iyiydi. Mutlu oluyordum. Eğlenceliydi. Hikâye yazmayı çok seviyorum. Resimler çiziyoruz o da çok güzel. Bilgisayarla uğraşmak, seslendirme yapmak da çok hoş.... Yaptıklarımızı izleyince çok güzel, duygulu hissettim. Bu bizi mutlu ediyordu. Eğlenceliydi. Arkadaşlarımla vakit geçiriyordum. Oyun gibiydi. Onun için çok iyiydi. Bilgisayarda seslendirme yapıyorduk, sanki bilgisayarla konuşuyoruz gibi. Seslendirme yapmak da çok hoş. Çok sevdim ben bu dijital öyküleri, harika buldum

Gizem: Yaptıklarımız çok güzeldi. Bize bazı şeyler anlatıyordu. Katkıları oldu. Mesela hikâyelerde yazdığım çizdiğim şeyleri de yapacağım diyordum. Güzeldi yani. Eğlenceliydi. Hem yazarken bazı şeyler öğreniyorduk. Bir şey öğrenince de mutlu oluyordum.... Yaptıklarımızı izleyince başta utanıyordum biraz, sesimi duyunca. Ama sonra güzel olduğunu gördük, güldük, mutlu olduk. Çünkü biz yapmıştık. Bize mutluluk hissettiriyordu. Hepimiz beraber bir iş yapıyorduk. Bu bizi mutlu ediyordu.

Hasan: Bu dersler eğlenceliydi. Çok güzeldi, bilgilendirici de. Mesela dijital öykü yapmayı öğreniyoruz. Hayal gücümüz gelişiyor yazarken. Sonra resim yapıyoruz. El becerimiz gelişiyor. Bazen dinliyoruz bu yaptıklarımızı, komik şeyler çıkıyor, bu da eğlendiriyordu bizi, gülüyorduk. İyiydi, güzeldi.

Leyla: Çok güzeldi. İlk gördüğümde şaşırmıştım. Biz yaptığımızda çok eğlenceliydi. Arkadaşlarımızla yapıyorduk. Bunun içinde eğlenceliydi. Fikirlerimizi söylüyorduk. Hikâye yazıyorduk. Birlikte çalışıyorduk. Bu güzeldi. Çok mutluyum, çok güzel. Arkadaşlarımızla vakit geçirmek güzeldi.

Mert: Özellikle Çok güzeldi. Eğleniyorduk. Sonra da resim çiziyorduk. Ben resim çizmeyi seviyorum. Hikâye yazıyorduk. Hikâye yazmayı seviyorum. Grup olarak çalıştığımız için güzeldi. Beraber düşünüp bir şeyler yapıyorduk grup olarak. Bu güzeldi. Eğleniyorduk. Yaptıklarımızı izleyince kendimi iyi hissediyordum. Çünkü bir şeyler dinlemek izlemek sevinç veriyordu bana. Bir de bizimdi. Mutlu oluyorduk.

Sınıf öğretmeni ve öğrenciler dijital öyküleme uygulamaları sırasında bazı zorluklarla karşılaştıklarını da belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni ve öğrencilerin bu konudaki görüşler şu şekildedir:

Sınıf Öğretmeni: Öğrenci açısından iyi bir uygulama. Ama sınıf yönetimi konusunda öğretmeni zorlar. Sınıf yönetimi becerilerini daha geliştirmesi gerekir öğretmenin.

Çünkü öğretmeni çok zorlayan bir uygulama. Yoksa böyle uygulamaları yürütemez. Biraz yorucu bir uygulama, emek isteyen bir uygulama. Öğretmen biraz fedakâr olması gerekiyor. Her derste farklı uygulamalar yöntemler oluyor. Matematikte farklı, burada farklı, Fende farklı. İlk başlarda biraz zorlandık uygulamada ama eminim bu dönem (2. Dönem) yapsak daha kolay olacaktır.

Damla: Graplarda ilk başta hep bana yükleniyorlardı. Hep bana kalıyordu yazmak. Bu beni zorluyordu. Ama sonra diğer gruplarda onlar da yazdı.

Mert: Bazı arkadaşlarımız yazıcı olduğunda hızla ve güzel yazamadıklarında sıkıntı oluyordu. Mesela Nihat'a sıra geldiğinde iyi yazamıyordu. Ama onun da yapması gerekiyordu. Böyle olunca zorlanıyorduk.

Gizem: Aslında çok zorlanmadık. Güzeldi epey. Ama bazen ilk başlarda yani, Cenk çok dikkatimizi dağıtıyordu. Hatta hikâyemiz bile yırtılmıştı. O zaman üzülmüştük, zorlanmıştık. Sonra olmadı fazla. Bir de ben çok görev yapıyordum. Keşke diğerleri de benim kadar yapsaydı.

Ozan: Arkadaşlarım güzel yazıyordu. Bazen ben de yazıcı oluyordum, o zaman güzel yazmadım diye zorlanıyordum. Bir de resimleri bilgisayarda, kesimleri yapmada zorlanıyordum. Ama sonra öğrendim.

Hasan: Bazen hikâye yazmakta geç kalıyorduk. Sonra panoyu oluşturup resimleri yaparken de geç kalıyorduk. O zaman zorlanıyorduk.

Sınıf öğretmeni ve öğrenciler dijital öyküleme uygulamaları ve bu süreçle ilgili bazı önerilerde de bulunmuşlardır. Öğrenciler ve sınıf öğretmeni bu hususla ilgili şunları ifade etmiştir:

Sınıf Öğretmeni: Şimdi siz yaptınız bu uygulamaları. Mutlaka eksiklikler zorluklar olmuştur. Bazı şeyler işte velinin de yapması gereken şeyler var. Nihayetinde çocuklar hepimizi gözlemliyor. Bunları okulda yapıyoruz. Ama biraz eksik kalıyorsa bunu evde tamamlaması, gözlemlenmesi gerekir. Burada öğrendiklerini, yaptıklarını hayata tamamen aktarabilmesi için veliyle de iş birliğinin yapılması gerekir. Biraz daha farklı bir versiyonuyla veliler de işin içine katılırsa o şekilde daha iyi olur. Yani velilerden de geri dönüşler alsanız daha iyi olur. Mesela çocuk okulda derste isteklerimiz ve ihtiyaçlarımızla ilgili bazı şeyler öğrendi. İsteklerimiz ne ihtiyaçlarımız ne bunu kavradı. Ama bunu evde ailesiyle markete gittiğinde uyguluyor mu noktasını veliden öğrenebiliriz ancak. Diğer derslerde kullanılabilir. Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe dersinde, Matematik de olabilir. Türkçe de şiirler, metinler bu uygulamalarla yapılabilir. Öğrencilerin yazma becerileri üzerine de yapılabilir. Değiştirilerek yapılabilir. Buradaki soyut şeyleri bu hikâyelerle daha somut hale getirip daha iyi anlamalarına katkı sağlanabilir.

Ali: Türkçe dersinde de kullanabiliriz. Bir hikâye yazarız, onunla ilgili resimler yaparız sonra onu seslendiririz. Yine Fen Bilimleri dersinde de kullanabiliriz.

Cenk: Türkçe, Matematik derslerinde kullanabiliriz. Mesela Türkçe dersinde bir konu ile ilgili hikâye yazabiliriz. Matematik de olabilir. Fen Bilimlerinde de mesela dünyanın şekliyle ilgili katmanlarla ilgili hikâye oluşturabiliriz.

Damla: Dijital öyküler çok eğitici. Başkaları da bunları görmeli. Diğer derslerde de kullanılmalı.

Gizem: Başka derslerde kullanabiliriz. Mesela Matematikte kullanabiliriz. Bir kişi öğrenmiyorsa bunun aracılığıyla öğrenebilir. Türkçede de olabilir. Hikâyeler var, onları kısaltıp, resimler çizer, seslendiririz. Dijital hikâyeler yapabiliriz.

Leyla: Türkçe derslerinde kullanabiliriz. Nasreddin Hoca'nın hikâyelerini yapabiliriz. Hikâyelerle ilgili resimler yapıp seslendiririz ve izleriz.

Mert: Türkçede kullanabiliriz. Yazı yazabiliriz. Hazır hikâyeler metinler var onları yapabiliriz. Sonra onunla ilgili resimler çizeriz. Seslendiririz. Olur yani. Fende de yapabiliriz. Sağlığımızla ilgili bazı şeyler var Fende. Onları yapabiliriz mesela.

Öğretmen ve öğrencilerin dijital öyküleme uygulamaları ve sürecine yönelik önerileri incelendiğinde öğrencilerin daha çok diğer derslerde de kullanılması gerektiğiyle ilgili görüşler dile getirdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmeni ise araştırmanın etkililiği açısından velilerin de işe dahil edilebileceğini önermiştir. Benzer şekilde sınıf öğretmeni yapılan bu uygulamaların diğer derslerde kullanılabileceğini ifade etmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ve yorumlar çerçevesinde ulaşılan sonuçlara, araştırmanın sonuçlarının alanyazındaki araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmasına ve yapılacak çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ilkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerine etkisini ve bu süreçte öğrencilerin öz-yönetim becerilerini nasıl kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ortaya çıkan bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar çerçevesinde sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırmanın amaçları doğrultusunda başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.1. Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerine etkisine ilişkin sonuçlar

Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin öz-yönetim becerileri ölçeğinden uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,05$). Benzer şekilde öğrencilerin ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,05$). Bu bağlamda kullanılan dijital öyküleme uygulamaları öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

5.1.2. Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamaları sırasında öğrencilerin öz-yönetim becerilerini nasıl kullandıklarına ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin dijital öyküleme uygulamaları sırasında öz-yönetim becerilerini nasıl kullandıkları Hayat Bilgisi dersi kapsamında işlenen dersler bağlamında ele alınmıştır. Bu doğrultuda öz-yönetim becerilerini nasıl kullandıklarına ilişkin sonuçlar dijital öyküleme uygulamasının aşamaları çerçevesinde sunulmuştur:

“Konu belirleme ve öykü oluşturma” aşamasında;

- ✓ Öğrenciler öz-yönetim becerilerini sorumluluk alma, kendini tanıma ve karar verme, etik davranma, doğayı koruma ve kaynak yönetimi, mekânı ve konumu algılama, problem çözme, iş birliği yapma, liderlik ve duygu yönetimine yönelik davranışlar sergileyerek kullanmışlardır.
- ✓ Öğrenciler grup çalışmaları sırasında kendilerine verilen görevleri yerine getirerek sorumluluklarını üstlenmişlerdir. Ayrıca grup çalışmalarında iş birliği ve iş bölümü de yapmışlardır.
- ✓ Öğrenciler kendini tanıma ve karar vermeyle ilgili olarak ihtiyaç ve isteklerini ayırt etme, zayıf ve güçlü yönlerini bilme bağlamında davranışlar sergilemişlerdir. Grup içi çalışmalarda karşılaşılan problemleri ya da anlaşmazlıkları ise tartışarak çözüme kavuşturmuşlardır.
- ✓ Etik davranma bağlamında öğrencilerin yanlış davranışları fark ettiği, doğruları söylediği ve doğru davranışlar sergilemeye çalıştıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra gruplar, hikâyelerindeki olumsuz karakterlerin isimlerini belirlerken bu isimlerin sınıf arkadaşlarının ismiyle aynı olmamasına dikkat etmişlerdir. Öğrenciler, birbirilerini doğru davranışlar yapma konusunda uyarmışlardır.
- ✓ Öğrenciler, doğayı koruma ve kaynak yönetimi noktasında ortak kullanım alanlarını temiz tutma ve koruma, çevreyi kirletmeme gibi davranışlar sergilemişlerdir. Bunun yanı sıra suyu ve elektriği boşa harcamama, okul ve sınıf eşyalarını özenli kullanma, kendi eşyalarını özenli kullanma, para ve diğer kaynakları bilinçli kullanma gibi davranışlar sergileyerek kaynakları etkili kullanmaya çalışmışlardır.
- ✓ Mekânı ve konumu algılama noktasında öğrenciler öncelikle hem okul hem de yaşadıkları çevreyle ilgili krokiler çizmiştir. Ayrıca sınıf yerleşim düzeni öğrenciler tarafından dijital öyküleme uygulamalarına uygun düzenlenmiştir. Zaman yönetimi noktasında ise kendilerine verilen görevleri zamanında bitirmeye çalışmışlardır.
- ✓ Öğrenci gruplarında gruba öncülük eden ve liderlik özellikleri taşıyan öğrenciler olmuştur. Diğer öğrenciler bu öğrencilerden etkilendiklerini ve onlar gibi olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.
- ✓ Öğrenciler duygu yönetimi bağlamında duygularını ifade etmişlerdir. Öğrenciler keyif aldıkları, eğlendikleri, mutlu oldukları, üzüldükleri ve heyecanlandıkları

durumları gerek grup içi çalışmalar sırasında gerekse oluşturdıkları hikâyeler aracılığıyla belirtmişlerdir.

“Senaryolaştırma ve hikâye panosu oluşturma” aşamasında;

- ✓ Öğrenciler öz-yönetim becerilerini sorumluluk alma, iş birliği ve iş bölümü yapma, kendini tanıma ve karar verme, doğayı koruma ve kaynak yönetimi, mekânı ve konumu algılama, problem çözme ve duygu yönetimine yönelik davranışlar sergileyerek kullanmışlardır.
- ✓ Öğrenciler senaryolarını ve hikâye panolarını oluştururken iş birliği ve iş bölümü yapmışlardır. Ayrıca kendilerine verilen görevleri yerine getirerek sorumluluklarını üstlenmişlerdir. Grup içinde yaşanan anlaşmazlık ve problem durumlarına çözümler üretmişlerdir.
- ✓ Öğrenciler kendini tanıma ve karar verme noktasında davranışlar sergilemiştir. Bu hususta öğrencilerde ihtiyaç ve isteklerini ayırt etme, zayıf ve güçlü yönlerini bilme, planlı olma ve hedef belirlemeye yönelik davranışlar gözlemlenmiştir.
- ✓ Öğrenciler doğayı koruma ve kaynak yönetimine yönelik davranışlar sergilemişlerdir. Bu hususta öğrenciler sınıf ve okul eşyaları ile kendi kişisel eşyalarını etkili bir şekilde kullanmışlardır. Bununla birlikte ortak kullanım alanlarını temiz tutma ve koruma, çevreyi kirletmeme gibi davranışlar da sergilemişlerdir.
- ✓ Mekânı ve konumu algılama noktasında öğrenciler tarafından krokiler çizilmiştir. Ayrıca sınıftaki oturma ve çalışma düzenleri de öğrenciler tarafından oluşturulmuştur.
- ✓ Öğrenciler duygu yönetimi bağlamında bu aşamada yaptıklarına ilişkin duygularını ifade etmişlerdir. Grup içi çalışmalar sırasında yaptıklarından ve yaşananlardan keyif aldıklarını ve mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

“Öyküyü düzenleme ve seslendirme” aşamasında;

- ✓ Öğrenciler öz-yönetim becerilerini sorumluluk alma, iş birliği ve iş bölümü yapma, doğayı koruma ve kaynak yönetimi, mekânı ve konumu algılama, problem çözme, liderlik ve duygu yönetimine yönelik davranışlar sergileyerek kullanmışlardır.

- ✓ Öğrenciler hikâyelerini düzenleyip seslendirme yaparken iş birliği içinde çalışmış, iş bölümü yapmış ve dijital öykülerini oluşturarak sorumluluklarını yerine getirmişlerdir.
- ✓ Öğrenciler doğayı koruma ve kaynak yönetimi noktasında davranışlar sergilemişlerdir. Öğrenciler okulun ve sınıfın eşyalarını özenli kullandıklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler mekânı ve konumu algılama noktasında çizdikleri krokilere dijital öyküye de yansıtmıştır. Ayrıca sınıfın çalışma düzeni öğrenciler tarafından oluşturulmuştur.
- ✓ Öğrenciler problem çözmeye yönelik davranışlar da sergilemiştir. Bu konuda karşılaşılan sorunu belirleme, sorun üzerine konuşma ve sorunu çözüme kavuşturmaya yönelik davranışlar gözlemlenmiştir.
- ✓ Öğrenciler duygu yönetimi bağlamında davranışlar da sergilemiştir. Öğrencilerin bu aşamada keyif aldıkları ve duygularını arkadaşlarıyla paylaştıkları gözlemlenmiştir.
- ✓ Grup içi çalışmalar sırasında liderlik özelliği gösteren öğrenciler arkadaşlarını yönlendirmişlerdir. Diğer öğrenciler de arkadaşlarını gözlemlemiş ve onlardan etkilendiklerini belirtmişlerdir.

“Öyküyü paylaşma” aşamasında;

- ✓ Öğrenciler, öz-yönetim becerilerini sorumluluk alma, iş birliği ve iş bölümü yapma ve duygu yönetimine yönelik davranışlar sergileyerek kullanmışlardır.
- ✓ Öğrenciler, dijital öykülerini iş birliği içinde iş bölümü yaparak tamamlamış ve arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Bu çerçevede sorumluluklarını yerine getirmişlerdir.
- ✓ Öğrenciler, duygu yönetimi noktasında davranışlar da sergilemiştir. Oluşturdukları hikâyeleri izlerken keyif aldıkları, eğlendikleri ve birbirleriyle duygularını paylaştıkları gözlemlenmiştir.

5.1.3. Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar

Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarına yönelik öğrenci ve sınıf öğretmeninin görüşlerine de başvurulmuştur. Sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen sonuçlar; öğrenci görüşlerine ilişkin

sonuçlar, ğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar ve hem ğretmen hem de öğrencilerin ortak görüşlerine ilişkin sonuçlar olmak üzere üç başlıkta sunulmuştur.

“ğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar” şu şekildedir:

- ✓ Sınıf ğretmenine göre kullanılan dijital ykleme uygulamaları öğrencilerin becerilerinde gelişmeler sağlamıştır. Öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazma gibi iletişim becerileri ile teknolojik aletleri kullanma becerilerinde gelişmeler olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin resim, yaratıcı yazma gibi bazı yetenekleri de keşfedilmiştir.
- ✓ Sınıf ğretmeni tarafından dijital ykleme uygulamaları neticesinde öğrencilerin davranışlarında istendik yönde değişimler yaşandığı da belirtilmiştir. Özellikle çevreyi koruma ve kaynakları kullanma, temizlik kurallarına uyma ve kişisel bakım noktasında önemli davranış değişiklikleri olduğu ifade edilmiştir.
- ✓ Sınıf ğretmeni, öğrencilerin dijital ykleme uygulamaları sırasında aktif bir şekilde öğrenme faaliyetinin içerisinde yer aldıklarını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alıp aktif öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağlamıştır.
- ✓ Sınıf ğretmeni, dijital ykleme uygulamalarının öğrencilerin davranışlarına etkileriyle ilgili olarak okul idaresi ve velilerden olumlu dönütler aldığını ifade etmiştir.

“ğrencilerin görüşlerine ilişkin sonuçlar” şu şekildedir:

- ✓ öğrenciler, yapılan dijital ykleme uygulamaları sırasında takım çalışması ve iş birliği içinde çalıştıklarını ve arkadaşlarıyla yardımlaştıklarını belirtmişlerdir.
- ✓ öğrenciler, dijital ykleme uygulamaları sonucunda kendilerini düzenleme bağlamında davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler hatalarının farkına vardıklarını ve hatalarını düzelttiklerini, yeni öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ve kendilerini geliştirdiklerini de ifade etmişlerdir. Bu durumdan hareketle yapılan uygulamaların öğrencilerin öz-yönetim becerilerine katkı sağladığı anlaşılmıştır.

- ✓ Öğrenciler, uygulamalar sırasında arkadaşlarıyla önceki süreçlerden daha fazla etkileşimde bulunduklarını ve fikir alışverişi yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamıştır.
- ✓ Öğrenciler, uygulamalar sırasında arkadaşlarından bir şeyler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumdan hareketle yapılan uygulamaların akran öğretimini ve akrandan öğrenmeyi desteklediği söylenebilir.

“Öğretmen ve öğrencilerin ortak görüşlerine ilişkin sonuçlar” şu şekildedir:

- ✓ Sınıf öğretmeni ve öğrenciler, yapılan uygulamaların öğrenmelerine ve yaşamlarına katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Yapılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin yeni öğrenmeler gerçekleştirmelerine ve öğrendiklerini günlük yaşamlarına aktarmalarına katkı sağladığı ifade edilebilir.
- ✓ Sınıf öğretmeni ve öğrenciler dijital öyküleme uygulamalarının dersleri eğlenceli ve keyifli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derslerden keyif almaları ve bu süreçte eğlenmeleri öğrenmelerin kalıcılığına ve becerilerin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.
- ✓ Sınıf öğretmeni ve öğrenciler, yapılan dijital öyküleme uygulamaları sırasında zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni uygulamaların zaman alıcı ve emek isteyen bir uygulama olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler ise teknik kullanım ve öyküyü zamanında tamamlayamama gibi durumlarda zorlandıklarını belirtmişlerdir.
- ✓ Sınıf öğretmeni ve öğrenciler, dijital öyküleme uygulamalarının diğer derslerde kullanılmasına ve velilerin de dijital öyküleme sürecine dahil edilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar literatürdeki ilgili araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerine etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada yapılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin dijital öyküleme uygulamaları sırasında öz-yönetim

becerilerini kullandıkları da belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri de bu sonuçları destekler niteliktedir.

Öğrencilerin öz-yönetim becerileri kapsamındaki sorumluluk alma, kendini tanıma ve karar verme, öğrenmesini yönetme, etik davranma, doğayı koruma ve kaynak yönetimi, mekânı ve konumu algılama, problem çözme, iş birliği yapma, iletişim becerilerinde gelişim ve sosyal etkileşime ilişkin davranışları literatürdeki çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılarak irdelenmiştir.

Bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren başlayan ve bireylerin cinsiyeti, yaşı ve gelişim düzeylerine uygun görevleri yerine getirmesi (Yavuzer, 1998) olarak tanımlanan sorumluluk alma becerisi, bireylerin düzenli bir yaşam sürdürmeleri için gerekli olan temel becerilerden biridir. Bu becerinin erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması da oldukça elzemdir. Çocukların sorumluluk alma becerisini edinmesini sağlayacak farklı yaklaşımlar olduğu ve bu yaklaşımlardan birinin de aktif öğrenme uygulamaları olduğu belirtilmektedir (Kılıç, 2015; Türkben, 2015). Gerek Kılıç (2015), gerekse Türkben (2015), yaptıkları çalışmalarda aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerde sorumluluk alma becerisini edinmeyi sağladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda dijital öyküleme uygulamalarının da aktif öğrenmeyi sağlayan yaklaşımlardan biri olduğu belirtilmektedir (Sadık, 2008; Smeda, Dakich ve Sharda, 2010; Wang ve Zhan, 2010; Yüksel, Robin ve McNeil, 2011; Xu, Park ve Baek, 2011; Hung, Hwang ve Huang, 2012). Nitekim araştırmada Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamaları sırasında öğrencilerin sorumluluk alma becerilerini işe koştukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin bu becerisini geliştirdiği hem öğrenciler hem de sınıf öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Benzer şekilde Robin (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin dijital öyküleme sürecinde aktif olup sorumluluk aldıkları ve süreç sonunda kendi ürünlerini oluşturdukları belirlenmiştir.

Bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunun alıp öğrenmelerini yönetmesi bireylere yaşamlarında karşılaşacakları sorunlarla başa çıkma ve yeni durumlarla mücadele etme noktasında başarılı olmalarını sağlayacaktır (Taşpınar ve Gümüş, 2004). Bu doğrultuda bir öğrencinin derse hazırlanıp bunun için planlamasını yapması, kendi öğrenmelerini değerlendirmesi, seçtiği çalışma stratejisiyle yapabileceklerini tahmin etmesi öğrencinin hem kendini tanıyıp etkili karar vermesinde hem de öğrenmesini yönetmede oldukça önemlidir. Nitekim öğrenciler dijital öyküleme uygulamaları

sırasında kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak çalışmalar planlamış ve uygulamalar yapmışlardır. Bu kapsamda kendini tanıma ve karar verme noktasında davranışlar da sergilemişlerdir. Bununla ilgili olarak hem sınıf öğretmeni hem de öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını aldıklarını ve yapacakları şeylere kendilerinin karar verdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda dijital öyküleme çalışmalarına katılan öğrencilerin daha çok sorumluluk aldıkları ve öğrenme süreçlerine daha çok dahil oldukları görülmektedir (Chung, 2007; Sadik, 2008; Robin, 2008; Yang ve Wu, 2012; Demirer, 2013; Kotluk ve Kocakaya, 2015). Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırıp kontrol etmesinde etkili bir argüman olduğu söylenebilir.

Araştırmada öz-yönetim becerileri kapsamında değerlendirilen becerilerden biri de etik davranmadır. Etik davranma kapsamında öğrencilerin kurallara uyma, arkadaşlarının haklarına saygı duyma, arkadaşlarına kötü sözler söylememe, arkadaşları arasındaki anlaşmazlık durumlarında doğruları söyleme, yalan söylememe, dürüst olma, yanlış davranışları tespit etme gibi davranışları sergilemeleri beklenmiştir. Öğrenciler dijital öyküleme çalışmaları sırasında birbirlerinin haklarına saygı göstermiş, sınıf ve okul kurallarına uymuş, hazırladıkları öykülerde bu durumlara yer vermiş, yaşanan çatışma veya anlaşmazlık durumlarında ise birbirilerini uyararak doğru davranışları sergilemeye çalışmışlardır. Bu durum sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde de ortaya çıkmıştır. Kılıç (2015), etkin öğrenme uygulamalarının öz-yönetim becerilerine etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin etkin öğrenme uygulamaları sırasında etik davranmaya ilişkin davranışlar sergilediklerini belirlemiştir. Bu kapsamda dijital öyküleme uygulamalarının da aktif öğrenme uygulamaları olduğu düşünüldüğünde araştırmadaki bu bulgunun literatürdeki bulgularda örtüştüğü söylenebilir.

Dijital öyküleme uygulamaları sırasında öğrencilerin süreç boyunca birlikte daha fazla çalışma olanağı bulunduğu (Smeda, Dakich ve Sharda, 2012), öğrencilerin hazırladıkları dijital öyküler sayesinde arkadaşları için öğretici bir ortam oluşturduğu ve bu durumun akran iş birliğini artırdığı (Miller, 2009) ifade edilmektedir. Yapılan bu çalışmada da dijital öyküleme uygulamalarının her aşamasında öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmaları, iş birliği yaptıkları ve takım çalışması içinde çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu durum hem sınıf öğretmeni hem de öğrencilerle yapılan görüşmelerde de ortaya çıkmıştır. Sadik (2008) tarafından yapılan çalışmada da dijital

öyküleme çalışmalarının öğrencilerin iş birliği ve iletişim becerilerinde gelişmeler sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte dijital öyküleme çalışmalarında, öğrencilerin öğrendiklerini birbirleriyle paylaşarak birbirlerine destek oldukları ve çalışmalar sırasında çeşitli sorunlar karşısında birbirlerine yardımcı oldukları da tespit edilmiştir. Karakoyun (2014), yaptığı çalışmada öğrencilerin dijital öyküleme çalışmaları sırasında birbirlerine yardımcı olduklarını ve bu sebeple iş birliği ve yardımlaşma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Şimşek vd., (2018) ise dijital öyküleme uygulamalarının hikâye anlatmayı öncelikli hale getirerek öğrencilerin sözel, bilişsel ve duyuşsal becerilerini açığa çıkarttığını ve dayanışmacı bir ortam oluşturduğunu ifade etmektedir. Sonuç olarak yapılan dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin iş birliği ve yardımlaşma becerilerini geliştirdiği ve öğretici bir ortam oluşmasına fırsat sağlayarak öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesini desteklediği söylenebilir. Bu noktada araştırmanın sonuçları alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Bu araştırmada öz-yönetim becerileri bağlamında değerlendirilen becerilerden biri de mekân ve konumu algılama becerisidir. Öğrencilerin içinde bulundukları mekân ve konumları farklı yerlerden ayırt edebilmesi yaşadıkları çevreyi tanıma noktasında oldukça önemlidir. Bu çerçevede öğrencilerin ana yönleri bilmeleri, yön ifadelerini doğru kullanmaları, grafik ve krokiler çizebilmeleri, mekân ve konumlara ilişkin şekilleri tanımaları, farklı alanlara ait kroki, plan ve çizimleri yorumlayabilmeleri günlük yaşamlarını kolaylaştıracak davranışlardandır. Hayat Bilgisi dersinde dijital öyküleme uygulamalarının kullanıldığı bu çalışmada da öğrenciler uygulamalar sırasında hem mekânı kendilerine göre düzenlemiş hem de hazırladıkları dijital öykülerde mekân ve konuma ilişkin durumlara yer vermişlerdir. Öğrenciler gün içerisinde sınıflarını dijital öyküleme uygulamalarına uygun olarak takım ve grup çalışması yapılacak şekilde düzenlemişlerdir. Bununla beraber hazırladıkları dijital öykülerde kroki ve çizimler yaparak mekânı ve konumu algılamaya ilişkin davranışlar sergilemişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin dijital öyküleme uygulamaları sırasında bu beceriyi kullandıkları söylenebilir. Kılıç (2015), da yaptığı çalışmada etkin öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışma bulguları arasında öğrencilerin etkin öğrenme uygulamaları sırasında zamanı ve mekânı algılama noktasında davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilere aktif öğrenme ortamı sağladığı düşünüldüğünde

araştırmanın bu sonucu da literatürdeki diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Dijital öyküleme sürecinde öğrencilerin bilgisayar ve dijital öykü oluşturma programlarını kullanmalarının teknolojiyi kullanma becerilerini desteklediği ve geliştirdiği söylenebilir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede öğrencilerin bilgisayar teknolojilerini kullanmaya ilişkin becerilerinin geliştiği dile getirilmiştir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda da dijital öyküleme uygulamaları sırasında öğrencilerin bilgisayar programlarını ve teknolojik araçları kullanarak teknolojiye ilişkin becerilerinin geliştiği ifade edilmektedir (Robin, 2008; Coutinho, 2010; Yüksel, Robin ve Mcneil, 2011; Karakoyun, 2014; Kaya, 2014; Uslu, 2019). Robin (2006), öğrencilerin dijital öykü oluşturma sırasında metin, müzik ve resim gibi çoklu ortam öğelerini farklı programlar aracılığıyla kullandıklarını ve bu vesileyle öğrencilerin teknoloji okuryazarlıklarının geliştiğini açıklamıştır. Coutinho (2010) da dijital öykülemenin 21. yüzyıl becerilerden biri olan iletişim ve teknoloji becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Kaya (2014) ise yaptığı çalışmada dijital öykü oluşturma öğrencilerin bilgisayarda yazma becerilerini, bilgisayar programı kullanma ve bilgisayar programı öğrenme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucu da literatürdeki diğer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada öz-yönetim becerileri bağlamında ele alınan becerilerden biri de doğayı koruma ve kaynak yönetimi becerisidir. Öğrencilerin doğayı ve doğadaki diğer canlıları koruma ile kullandıkları kaynakların sınırsız olmadığına ilişkin bilgi sahibi olmaları ve bu doğrultuda davranışlar sergilemeleri kaynak yönetimi ve çevreyi koruma bağlamında oldukça önemlidir. Öğrenciler oluşturdukları dijital öykülerde doğa ve çevreyi korumaya yönelik durumlar betimlemişlerdir. Bu hususta öğrenciler sınıf ve okul eşyaları ile kendi kişisel eşyalarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmışlardır. Bununla birlikte öğrenciler ortak kullanım alanlarını temiz tutma ve koruma, çevreyi kirletmeme gibi davranışlar sergileyerek tasarruflu olma ve kaynakları özenli kullanma noktasında dijital öyküler de oluşturmuşlardır. Ayrıca sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin kaynak yönetimi noktasında olumlu davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin doğayı koruma ve kaynak yönetimi noktasında olumlu davranışlar sergiledikleri ve yapılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin bu becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Literatürde bu hususta yapılmış araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Ancak çalışmanın

bu bulgusuyla ilgili olarak ilerde yapılacak çalışmalarda bu konunun detaylı bir şekilde araştırılması önerilebilir.

Dijital öyküleme uygulamaları sırasında öğrenciler gerek teknolojik araçları kullanma gerekse grup içi anlaşmazlıklardan kaynaklı bazı problemlerle karşılaşmışlardır. Bu problem durumlarında öğrenciler hem sınıf öğretmeni ve araştırmacıya danışarak, hem de kendi aralarında tartışarak öneriler geliştirmiş ve problemlerini çözmüşlerdir. Bununla beraber öğrenciler oluşturdukları dijital öyküleri sınıfça izlemiş birbirilerine eleştirilerde bulunmuşlardır. Sözü edilen bu durumlardan hareketle dijital öyküleme sürecinin öğrencilerini problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Yapılan benzer çalışmalarda da dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Robin, 2008; Yüksel, Robin ve Mcneil, 2011; Yang ve Wu, 2012; Kotluk ve Kocakaya, 2015). Yang ve Wu (2012) oluşturulan dijital öykülerin diğer kişiler tarafından değerlendirilmesinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Kotluk ve Kocakaya (2015) ise dijital öyküleme sürecinde öğrencilerin problemlerle karşılaştıklarını ve bu problemleri çözmek için girişimlerde bulunduklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinin öykülerini değerlendirerek önerilerde bulunduklarını ve bu durumun öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden problem çözme-eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde gelişmeler sağladığı alanyazındaki farklı çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır (Sadık, 2008; Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010; Figg, McCartney ve Gonsoulin, 2010; Yüksel, Robin ve Mcneil, 2011; Demirer, 2013; Karakoyun, 2014; Sarıtepeci, 2016). Yüksel, Robin ve Mcneil (2011)'in çalışmasında dijital öyküleme sürecinde öğrencilerin sosyal etkileşim ve toplumsallık, empati kurma ve iletişim becerilerinde gelişim görüldüğü belirlenmiştir. Karakoyun (2014) da dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için gerekli olan sosyal kültürler arası beceriler, uyum, sorumluluk gibi becerileri geliştirdiğini ifade etmektedir. Sarıtepeci (2016) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin dijital öyküleme sürecinde daha aktif olduğunu, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşimlerinin arttığını belirtmektedir. Yapılan bu çalışmada da dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde bu durum dile getirilmiştir. Öğrenciler

dijital öyküleme uygulamaları sırasında arkadaşlarıyla önceki süreçlerden daha fazla etkileşim kurduklarını, bu sebeple birbirilerini daha iyi tanıdıklarını ve fikir alışverişinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde sınıf öğretmeni de öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin arttığını, sosyal becerilerinin geliştiğini ve dinleme, konuşma, yazma gibi iletişim becerilerinde önemli gelişmeler olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan bu araştırmada dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerine ve yaşamlarına katkılar sağladığı da belirlenmiştir. Bu durum gerek sınıf öğretmeni gerekse öğrencilerle yapılan görüşmelerde de dile getirilmiştir. Sınıf öğretmeni öğrencilerin dijital öyküleme uygulamaları sırasında öğrendiklerini yaşamlarına aktardıklarını ve onlara fayda sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde öğrenciler de bu uygulamalar sırasında yeni bilgi ve beceriler edindiklerini ve bunlarını günlük hayatlarında kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni ve öğrenciler dijital öyküleme uygulamalarının dersleri daha eğlenceli ve keyifli hale getirdiğini de belirtmiştir. Bu noktada öğrencilerin derslerden keyif almalarının ve bu süreçte eğlenmelerinin öğrenmelerine ve becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin derslere karşı daha fazla ilgi gösterdikleri de belirlenmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda da dijital öyküleme uygulamalarının dersleri eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin ilgilerini arttırdığı, öğrenmelerini desteklediği ve farklı becerilerin gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir (Bromberg, Techatassanasoontorn ve Andrade, 2013; Ciğerci, 2015; Dayan, 2017; Demirer, 2013; Figg, McCartney ve Gonsoulin, 2010; Göçen, 2014; Green, 2011; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Jakes ve Brennan, 2005; Kahraman, 2013; Kotluk ve Kocakaya, 2015; Ohler, 2013; Polater, 2019; Robin, 2006; Robin, 2008; Sadik, 2008; Saritepeci, 2016; Tsou, Wang ve Tzeng, 2006; Tunç-Ayvaz, 2016; Verdugo ve Belmonte, 2007; Wang ve Zhan, 2010; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013; Yuksel, Robin ve McNeil, 2011).

Dijital öyküleme uygulamaları sırasında bazı zorluklar da yaşanmıştır. Bu durum sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde de dile getirilmiştir. Sınıf öğretmeni bu uygulamalarla ilgili olarak uygulamaların zaman alıcı ve emek isteyen bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler ise teknik kullanım ve öyküyü zamanında tamamlama gibi durumlarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan benzer çalışmalarda da dijital öyküleme uygulamaları sırasında zaman alıcı olma, teknik donanım eksikliği, teknolojiyi kullanamama gibi zorluklarla karşılaşıldığı belirlenmiştir (Coutinho, 2010; Dayan, 2017; Dogan ve Robin, 2008; Kulla-Abbott, 2006; Polater,

2019; Sadik, 2008; Sarıtepeci, 2016). Bununla birlikte çalışmaya katılan bazı öğrencilerin okuma, yazma ve dili kullanma açısından problemleri olduğu görülmüştür. Bu durum da öğrenci gruplarının kendilerine verilen görevleri zamanında yapma, iş birliği içinde çalışma noktalarında sorunlar çıkarmıştır.

Araştırmanın sonuçları ve alanyazındaki benzer çalışmalar karşılaştırıldığında dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilere bilgi ve beceri kazandırma noktasında etkili bir argüman olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerine etkisi ve bu uygulamalar sırasında öğrencilerin öz-yönetim becerilerini nasıl kullandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel ve nitel bulguları doğrultusunda öğrencilerin dijital öyküleme uygulamaları sırasında hem öz-yönetim becerilerini kullandığı hem de bu uygulamaların öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda yapılacak uygulama ve araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Araştırma kapsamında yapılan dijital öyküleme uygulamaları araştırmacı ve sınıf öğretmeni gözetiminde öğrenciler tarafından yapılmıştır. Ayrıca uygulama çalışmaları dörder ya da beşer kişilik öğrenci gruplarıyla yürütülmüştür. Öğrencilerin öz-yönetim becerilerini daha etkin kullanabilmeleri bağlamında bireysel olarak dijital öyküler oluşturabilecekleri çalışmaların yapılması önerilebilir.
- ✓ Hayat Bilgisi dersi öğrencilere temel yaşam becerilerinin kazandırılmaya ve geliştirilmeye çalışıldığı bir beceri dersidir. Bu kapsamda sonraki dönemlerde dersin devamı niteliğinde olan Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri gibi derslerde de dijital öyküleme uygulamaları kullanılabilir.
- ✓ Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıftaki yerleşim düzeni dijital öyküleme uygulamalarının yapıldığı haftalarda uygulamalar için yeniden düzenlenmiştir. Ancak bu durum hem öğrenciler hem de araştırmacı için ekstra bir çaba ve zaman gerektirmiştir. Bu kapsamda sınıf ortamları sınıfta yapılacak etkinlik merkezli uygulamalara göre yeniden düzenlenebilir. Bununla birlikte yapılacak benzer çalışma ve uygulamalar için okullarda uygun sınıflar oluşturulabilir.

- ✓ Öğrencilerin dijital öyküleme uygulamalarına alışmaları ve uygulama için gerekli teknolojileri kullanabilmelerine yönelik üç haftalık bir periyotta pilot uygulamalar yapılmıştır. Ancak uygulamalar esnasında bilgisayar kullanımı, dosya taşıma ve kaydetme, geçişleri yapma ve seslendirme gibi teknik sıkıntılar yaşanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere teknik destek sağlamak için pilot uygulama süresi uzatılabilir. Ayrıca sınıf öğretmeni ve öğrencilerin de yardımıyla teknik destek noktasında ekstra çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Araştırma kapsamında dijital öyküleri oluşturmak için Microsoft Photo Story 3 programı kullanılmıştır. Öğrenciler yazdıkları hikâyeleri ve çizdikleri resimleri bu programda düzenleyerek dijital öykülerini oluşturmuşlardır. Ancak bu süreç öğrenciler için hem teknik hem de dijital öyküyü zamanında tamamlayamama noktasında sorunlar çıkarmıştır. Bu kapsamda hazır resim ve şablonların yer aldığı benzer dijital öykü programları (ToonDo, Powtoon, Toontastic vb.) mevcut olup yapılacak çalışmalarda kullanılabilir.
- ✓ Araştırmada öğrencilerin öz-yönetim becerilerini nasıl kullandıklarını ve bu becerilerin yapılan uygulamalardan nasıl etkilendiğini belirlemek için Hayat Bilgisi dersi bağlamındaki konularla ilgili dijital öyküler oluşturulmuştur. Bu kapsamda öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesine yönelik ders dışı konularla ilgili de dijital öyküler oluşturulabilir.
- ✓ Araştırmada öğrencilerin öz-yönetim becerilerinin gelişimine ilişkin öğrenciler ve sınıf öğretmeniyle görüşmeler de yapılmıştır. Öz-yönetim becerilerinin gelişimine ilişkin velilerin de sürece dahil edildiği benzer çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Araştırma Hayat Bilgisi dersinde 3. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Becerilerin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması ve geliştirilmesi gerektiği göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi ile ilkokul 1. ve 2. sınıf düzeylerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Da, C., ve Ong, L. K. (2011). Improving listening comprehension among Malay preschool children using digital stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Abou Shaaban, S.S. (2015). The effects of digital storytelling, storytelling and story-reading on enhancing Palestinian ninth graders' paragraph writing skills. *European Journal of Educational Studies*, 7(1), 23-34.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları. Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı spss çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür &Yayıncılık.
- Akfırat, O. N. ve Kezer, F. (2016). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir program uygulaması. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 9-16.
- Akgül, G. (2018). *Fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akınoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.1-13). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aküzüm, C. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.). *Eğitim ve Teknoloji ile İlgili Temel Kavramlar* (ss. 1-18), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. ve Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work; An introduction to action research across the professions*. London and Newyork: Routledge.
- Armstrong, S. (2003). The power of storytelling in education. S. Armstrong (Ed.), *Snapshots! Educational insights from the Thornburg Center içinde* (s.11-20). The Thornburg Center: Lake Barrington, Illinois.
- Atalay, N. (2015). *Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişiminde yavaş geçişli animasyon (slowmation) uygulaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21.yüzyıl becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (1), 97-11.
- Bailey, J. L. (2014). Non-technical skills for success in a technical world. *International Journal of Business and Social Science*, 5(4), 1-10.
- Balaman-Uçar, F. (2016). Dijital öykülemenin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği. *Current Research in Education*, 2(1), 42-52.

- Baki, Y. (2015). *Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12*. Unpublished Master Thesis. Georgia: Georgia Institute of Technology.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Barrett, H. (2005). *White paper: Researching electronic portfolios and learner engagement*. Retrieved June, 2006. <http://google.electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf> (Erişim: 21.12.2019).
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford, et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647–654). Chesapeake, VA: AACE.
- Barrett, H. (2009). *How to create simple digital stories*. <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> (Erişim: 20.12.2019).
- Bastık, U. (2018). *Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bauer, J., & Kenton, J. (2005). Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. *Journal of technology and teacher education*, 13(4), 519-546.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- Beeson, I., & Miskelly, C. (2005). *Digital stories of community: Mobilization, coherence and continuity*. In Available at web. mit. edu/comm-forum/mit4/papers/beeson-miskelly. pdf. (Erişim tarihi: 19.12.2021)
- Belet, Ş. D. (1999). İlköğretim kurumlarında uygulanan hayat bilgisi programının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9-1-2:77- 91, 1999.
- Berger, D. S. (2003). *The effects of learning self-management on student desire and ability to self- management, self-efficacy, academic performance, and retention*. Unpublished Doctoral Thesis. New York: Albany State University.
- Bilaloğlu, F. (2019). *Dijital hikâye anlatımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilici, S. (2021). *Dijital öykülemenin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, iş birlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711.
- Bollen, K., & Lennox, R. (1991). Conventional wisdom on measurement: A structural equation perspective. *Psychological bulletin*, 110(2), 305.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., Paul, E., & Macaulay, A. P. (2003). Preventing tobacco and alcohol use among elementary school students through life skills training. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 12(4), 1–17.
- Boyatzis, R. E. (2002). Unleashing the power of self-directed learning. *Changing the way we manage change*, 13-32.
- Bromberg, N. R., Techatassanasoontorn, A. A., & Andrade, A. D. (2013). Engaging students: Digital storytelling in information systems learning. *Pacific Asia Journal of the Association for Information Systems*, 5(1).
- Brown, J., Bryan, J. ve Brown, T. (2005). Twenty- first century literacy and technology in K–8 classrooms. *Innovate*, 1(3). 1.
- Bull, G., ve Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform here are some great ways to have more visually interesting class sessions. *Media and Methods*, 40, 4-5.
- Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni ve SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, T. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: going beyond entertainment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*. 4 (1), 33-63.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Churchill, N., Ping, L. C., Oakley, G., & Churchill, D. (2008). *Digital storytelling and digital literacy learning*. In Proceedings of International Conference on Information Communication Technologies in Education (ICICTE) 2008 (pp. 418-430).

- Ciğerci, F. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikayelerin Kullanılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cole, P. M., Ram, N., & English, M. S. (2019). Toward a unifying model of self-regulation: A developmental approach. *Child development perspectives*, 13(2), 91-96.
- Collen, L. (2007). The digital and traditional storytimes research project: using digitized books for preschool group storytimes. *World Libraries*, 17(1).
- Coutinho, C. (2010). Storytelling as a Strategy for Integrating Technologies into the Curriculum: An Empirical Study with Post-Graduate Teachers. *D. Gibson ve B. Dodge (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (s. 3795-3802). Chesapeake, VA: AACE.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2.ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Creswell, J.W. (2006). *Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1)*. Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf. (Erişim tarihi: 18.10.2022)
- Creswell, W. J. (2009). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. United States of America: Sage Publications.
- Creswell, J.W. ve Clark, P.L. V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. USA: Sage Publications Inc.
- Currie, L. K.; Pısarik, C.T.; Ginter, E. J.; Glauser, A. S.; Hayes, C.& Smit, J.C. (2012). *Life-Skills as a predictor of academic success: an exploratory study. psychological reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 111(1), 157-164.
- Çakır, R. ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürlər? *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
- Çelik-Yıldız, B (2021). *Dijital öykü atölyesinin ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ve öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, H. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde kendi kendini yönetme tekniği ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çıralı, H. (2012). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çıralı-Sarıca, H. (2019). *Öğretmenlerin dijital hikâye anlatımı üzerinden mesleki kendini anlayışları ve öğretmen adaylarınca alımlanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çiçek, M. (2018). *Investigating the effects of digital storytelling use in sixth-grade science course: a mixed method research study*. Unpublished Doctoral Thesis. Ankara: Middle East Technical University, The Graduate School Of Natural And Applied Sciences.
- Çokyaman, M. (2019). *Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının (DHA) akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, A. (2004). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *Then: Technology, Humanities, Education, & Narrative*, 1(1), 1.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretim e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirer, V., ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 718- 747.
- Dere, İ. ve Ateş, Y. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımı: Bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 496-514.
- Deveci, H. (2015). Hayat bilgisi dersinde öğretim etkinliklerinin planlanması. M. Gültekin (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (ss. 115-130). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. (Çev. Ed.: Tarık Totan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teacherstrained in a digital storytelling workshop*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Houston.
- Dogan, B., & Robin, B. (2008, March). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 902-907). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Dogan, B. ve Robin, B. (2009). *Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers*. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen, & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009* (ss. 633-638). Chesapeake, VA: AACE.
- Doleman, G. (2007). An El-Based Theory of Performance. *The emotional intelligent workplace*. C. Cherniss, ve D., Goleman (Eds.) içinde (ss. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.

- Dreon, O., Kerper, R.M. ve Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-9.
- Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*, 40, 208.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49(3), 199-217.
- Duckworth, A. L., & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of research in personality*, 45(3), 259-268.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.
- Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual review of psychology*, 70(1), 373-399.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercoşkun, M. H. (2016). Adaptation of Self-Control and Self-Management Scale (SCMS) into Turkish culture: A study on reliability and validity. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1125-1145.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ertekin, T., Ece, A. S. ve Yıkmış, A. (2016). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara günlük yaşam becerilerinin öğretiminde video ile model olma ve şarkıyla video model olmanın etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 99-117.
- Figg, C., McCartney, R., & Gonsoulin, W. (2010). Impacting academic achievement with student learners teaching digital storytelling to others: The ATTCSE digital video project. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(1), 38-79.
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. Phoenix: Arizona State University.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling: Guide for educators*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Garcia, P. A. ve Rossiter, M. (2010). Digital storytelling as narrative pedagogy. D. Gibson ve B. Dodge (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (s. 1091- 1097). Chesapeake, VA: AACE
- Galla, B. M., Shulman, E. P., Plummer, B. D., Gardner, M., Hutt, S. J., Goyer, J. P., ... & Duckworth, A. L. (2019). Why high school grades are better predictors of on-

- time college graduation than are admissions test scores: The roles of self-regulation and cognitive ability. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2077-2115.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Milli Folklor*, 24 (95), 263-273.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B. ve Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*. London: Institute of Education.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göktürk-İnce, F. (2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi (Malatya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göl-Güven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575-594.
- Green, M. R. (2011). *Teaching the writing process through digital storytelling in pre-service education*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas: University of Texas.
- Gutman, L. M. ve Schoon, I. (2013) *The impact of non - cognitive skills on outcomes for young people*. London: UCL Institute of Education.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat bilgisi öğretimi ve programı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamından dünyaya açılan pencere: Hayat Bilgisi Öğretim Programı. M. Gültekin (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (ss. 15-42). Ankara: Nobel.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güney, M. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşam becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., & Ingvarson, E. T. (2007). Evaluation of a class wide teaching Program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40 277–300.
- Hashemian S. S; Golshiri, P.; Meftagh, S. A. & Najimi, A. (2017). Effectiveness of the life skills educational program 2 years after implementation, *Pharmacophore*, 8(6), e-1173274.
- Hathorn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Hendricks, P. (1998). *Developing youth curriculum using the targeting life skills model: Incorporating developmentally appropriate learning opportunities to assess impact of life skills developmen* (Tech. Rep. No. 4H-137A). Ames: Iowa State University Extension.
- Hofer, M., Kuhnle, C., Kilian, B., & Fries, S. (2012). Cognitive ability and personality variables as predictors of school grades and test scores in adolescents. *Learning and Instruction*, 22(5), 368-375.
- Houghton, J. D., Neck, C. P., & Manz, C. C. (2003). Self-leadership and superleadership. *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, 123-140.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Hung, C.M., Hwang, G.J., & Huang, I. (2012). A Project-Based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Inzlicht, M., Legault, L., & Teper, R. (2014). Exploring the mechanisms of self-control improvement. *Current Directions in Psychological Science*, 23(4), 302-307.
- Işık, A. D., ve Tural, A. (2018) Hayat Bilgisi Öğretiminde Teknoloji Kullanımı. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(3), 19-33.
- Jakes, D.S. ve Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An Introduction to digital storytelling*. <http://bookstoread.com/etp/earle.pdf>.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kadiyono, A. L., & Hafiar, H. (2017). The role of academic self-management in improving students' academic achievement. In *Ideas for 21st Century Education* (pp. 117-120). Routledge.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikayecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 93(3), 64-68.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Karabağ, G. (2009). Hayat bilgisi dersinin tarihçesi. B. Tay (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (s.1-19). Ankara: Maya Akademi.
- Karademir, E. (2020). *21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde dijital öyküleme uygulamaları: özel yetenekli ilkökul öğrencileri örneğinde öğrenme ve yenilenme becerileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınevi
- Karataş, S., Bozkurt, Ş. B., & Hava, K. (2016). The perspective of history pre-service teachers' towards the use of digital storytelling in educational environments Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 500-509.
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, O. (2014). *Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması: Lise öğrencileriyle eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- Kılıç, Z. (2015). *Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kılıç, Z. ve Gültekin, M. (2015). Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 261-281.
- Kızıldaş, Y. ve Çetinkaya-Özdemir, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(80).
- Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi. FN Seggie ve Y. Bayyurt (Editörler). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (3. Baskı), 261-274. Ankara: Anı Yayıncılık.
- King-Sears, M. E. ve Bonfils, A. K. (1999). "Self-management instruction for middle school students with LD and ED." *Intervention in School and Clinic*, 35 (2), 96-107.
- Kline, R. B. (2011). Ebooks Corporation: Principles and practice of structural equation modeling. *Methodology in the social sciences. 3rd edition*. New York: Guilford Press.
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of educational computing research*, 32(2), 131-152.
- Koran, N. (2019). Yaşam becerilerinin tanımı ve önemi. İçinde A. Ummanel, (Ed.), *Yaşam becerileri içinde* (ss. 1-10). İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Kulla-Abbott, T. M. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*. Unpublished Doctoral Thesis. St. Louis: University of Missouri. Search in.
- Kuloğlu, A. (2019). Öğretmen adaylarına göre öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(1), 33-44.
- Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- Lambert, J. (2006). *Digital storytelling cookbook: February 2007*. Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2010). *The digital storytelling cookbook*. Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Lasica, J. D. (2006). *Digital storytelling: A tutorial in 10 easy steps*. <http://www.techsoup.org/learningcenter/training/archives/page10096>. cfm. (Erişim tarihi:21.12.2021)
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etmenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Mangrulkar, L., Whitman, C. V. ve Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. USA: Swedish International Development Cooperation Agency. file:///C:/Users/1/Downloads/unesco_hiv_and_health_education_clearinghouse-.pdf (Erişim tarihi: 16.12.2019)
- Matthews, G. (2008). *Digital storytelling tips and resources*. Boston: Simmons College.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 314-324.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New directions for child and adolescent development*, 2011(133), 29-44.
- McClelland, M. M., Cameron Ponitz, C. E., Messersmith, E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. In W. Overton & R. Lerner (Eds.), *Handbook of life-span human development. Vol. 1: Cognition, biology and methods*, (pp. 509–553). Hoboken, NJ: Wiley and Sons
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19 (1), 65-79.
- McNiff, J. (2016). *You and your action research project*. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group, 4. editon
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- Medland, B. M. (1990). *Self-management strategies, theory, curriculum and teaching procedure*. London: Praeger Press.
- Mellon, C. A. (1999). Digital storytelling: Effective learning through the internet. *Education Technology*, 39(2), 46-50.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mezo, P. G. (2009). The self-control and self-management scale (SCMS): Development of an adaptive self-regulatory coping skills instrument. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(2), 83–93.
- Mezo, P. G. ve Heiby, M. E. (2004). A comparison of four measures of self control skills. *Assessment*, 11 (3), 238-250.
- Miller, E. A. (2009). *Digital storytelling*. Doctoral dissertation, University of Northern Iowa.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Hayat bilgisi öğretim programı*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> (Erişim tarihi: 05.12.2021)
- Moffitta, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698.
- Morra, S. (2013). *8 steps to great digital storytelling*. <https://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/> (Erişim tarihi: 21.12.2019)
- Morris, R. (2013). Creating, viewing, and assessing: Fluid roles of the student self in digital storytelling. *School Libraries Worldwide*, 54-68.
- Muthén, B. ve Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non- normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 171-189.
- Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M. H.(2005). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 141-154.
- Nassim, S. (2018). Digital Storytelling: An Active Learning Tool for Improving Students' Language Skills. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2(1), 14- 29.
- Nguyen, A. T. (2011). *Negotiations and challenges in creating a digital story: The experience of graduate students*. Unpublished Doktoral Thesis. Texas: University of Houston.
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(4), 361-383.
- Norman, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Norwegian University of Science and Technology.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of "significant" findings: The role of mixed methods research. *The qualitative report*, 9(4), 770-792.

- Özbay, G. (2017). *Pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Özüdoğru, G. (2017). *Dijital öykülemenin Türkçe öğretmeni adaylarının derse katılımı ile yazılı anlatım ve bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliklerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pala, F. (2020). *Sosyal Bilgiler dersinde dijital öyküleme destekli grup çalışmasının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pallant, J. (2011). *Survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead:Open University Press
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanım kılavuzu. SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı & B. Ahi). Anı Yayıncılık.
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J., & Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 172(6), 566-575.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17 (3), 247-254.
- Partnership for 21st Century Skills. (2003). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. Washington, D.C
- Partnership for 21st Century Skills. (2009) *Framework for 21st century learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> (Erişim tarihi: 23.12.2019)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pérez, M. E., Villalustre-Martínez, L., & Neira-Piñeiro, M. D. R. (2019). Teachers' perception about the contribution of collaborative creation of digital storytelling to the communicative and digital competence in primary education schoolchildren. *Computer Assisted Language Learning*, 32(4), 342-365.
- Polater, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322.
- Rahmati, B., Adibrad, N., & Tahmasian, K. (2010). The effectiveness of life skill training on social adjustment in children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 870-874.

- Ramírez Verdugo, D., & Alonso Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Robin, B. (2006). *The educational uses of digital storytelling*. In D. A. Willis, J. Price, N. E. Davis, & R. Weber (Eds.), *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709- 716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. (2007). The Convergence of Digital Storytelling and Popular Culture in Graduate Education. R. Carlsen vd. (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007* (s. 643-650). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Robin, B. ve Pierson, M. (2005). A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom. C. Crawford vd. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (s. 708-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Saban, A. (2012). Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı ile ilgili temel kavramlar. K. Selvi (Ed.) *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (s. 51-82). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2005). Öğretmenin etkinlik odaklı hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi değişkenleri açısından değerlendirilmesi: bilen öğretmenden bulduran öğretmene doğru. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, 382-393.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.
- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. M. Gültekin (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (s.1-14). Ankara: Nobel Yayın.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sandaran, S.C. ve Kia, L.C. (2013). The use of digital stories for listening comprehension among primary Chinese medium school pupils: some preliminary findings. *Jurnal Teknologi (Social Sciences)*, 65(2), 125-131.
- Sarı, S. V., Kabadayı, F., & Şahin, M. (2017). Mesleki sonuç beklentisinin açıklanması: Öz-aşkınlık, öz-bilinç ve öz-kontrol/öz-yönetim. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(48).
- Sarısoy, B. ve Orhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin amaç belirleme becerilerinin geliştirilmesi için yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 89-104.

- Sarıtepeci, M. (2016). *Dijital hikâye anlatım yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıtepeci, (2017). Ortaokul düzeyinde dijital hikâye anlatımının yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(3): 1367–1384.
- Saunders, J.M. (2014). Where writing happens: Elevating student writing and developing voice through digital storytelling. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 3(1), 61-70.
- Sefer, S. R. ve Akfırat, O. N. (2009). Yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılması, *Creative Drama Journal*, 4 (8), 113-118.
- Sever, T. (2014). Dijital öykücülüğün öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerine etkisine dair bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Shapiro, E. S., & Cole, C. L. (1994). *The Guilford school practitioner series. Behavior change in the classroom: Self-management interventions*. Guilford Press.
- Sharma, K. (2021). Inculcation and promotion of values through life skills education at the school level. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 93-101.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2010). *Developing a framework for advancing e-learning through digital storytelling*. In IADIS International Conference e-learning (ss. 169-176).
- Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu: Yeni programa göre düzenlenmiş ders planı örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2001). Öğretimde Strateji, Yöntem ve Teknikler. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss.95-122, 20.
- Srikala, B. ve Kishore, K. K. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools–School mental health program: Does it work? *Indian Journal of psychiatry*, 52(4), 344-349.
- Stojke, A.E.(2009). *Digital storytelling as a tool for revision*. Unpublished Doctoral Dissertation. Michigan: Oakland University.
- Sylvester, R., & Greenidge, W. L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şencan. H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şentürk-Aydın, R. (2013). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, B., Usluel, Y., Sarıca, H. ve Tekeli, P. (2018). Türkiye’de Eğitsel Bağlamda Dijital Hikaye Anlatımı Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 8(1): 158-186.

- Şimşek, A. (2000). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde hikâye anlatım yönteminin (storytelling) kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Basın Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Şimşek, S. (2005). *Örnek olaya dayalı öğretimin ilköğretim hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşek, S. (2014). Geçmişten günümüze hayat bilgisi. S. Şimşek (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde, (s.3-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (Çev. Ed.: M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 899-916.
- Tashakkori, A. ve Tedlie, C. (1998). *Mixed methodology combining qualitative and quantitative approaches*. London: SAGE Publications
- Taşçı, M. (2020). *Ortaöğretimde sportif faaliyetlere katılımın bireyin yaşam becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Taşpınar, M. ve Gümüş, Ç. (2004). *Öğrenmeyi öğrenme kapsamında internet kafelerin eğitsel bir araç olarak kullanımı*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9.
- Tatum, M. (2009). *Digital storytelling as a cultural-historical activity: Effects on information text comprehension*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Miami.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: eylem araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington DC: American Psychological Association.
- Todd, A. W., Horner, R. H., & Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 66-122.
- Tolisano, S. (2008). *Digital storytelling part II*. Langwitches. <http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii/> (Erişim tarihi:19.12.2019)

- Topçu-Bilir, Z. (2019). *Yaşam Becerileri Programının Beş Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri, Benlik Algıları ve Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tsou, W., Wang, W., ve Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Tunç-Ayvaz, Ö. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitime entegrasyonu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türker, M. S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin eğitim teknolojisi standartları öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 574-596.
- Tymes, D. D., Outlaw, K. L., & Hamilton, B. K. (2016). Life skills interventions to improve social confidence, self-management, and protection against drug use in rural elementary school aged children. *Journal of community health nursing*, 33(1), 11-19.
- UNESCO. (2004). *Report of the Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA*. Paris: UNESCO. <https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/report-inter-agency-working-group-life-skills-efa> (Erişim tarihi: 22.12.2019)
- UNESCO (2008). *Gender-Responsive Life Skills-Based Education - Advocacy Brief*. Bangkok: UNESCO. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189456> (Erişim tarihi: 22.11.2019)
- UNESCO. (2009). *Understanding Life Skills*. <http://www.unicef.org/lifeskills/indexhttp://www.unicef.org/lifeskills/index-whichskills.html>. (Erişim tarihi: 22.11.2019)
- UNICEF. (2002) *Skills for health: skills-based health education, including life skills*. UNICEF/ WHO. New York: UNICEF. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818> (Erişim tarihi: 16.12.2019)
- UNICEF. (2003). *Life skills definition*. <http://www.unicef.org/lifeskills/> (Erişim tarihi: 16.12.2019)
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayıgı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, B., & Yangın, S. (2020) Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-29. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.714620>.
- Vasudevan, L., Schultz, K., & Bateman, J. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written Communication*, 27(4), 442-468.

- Voogt, J. ve Roblin, P. N. (2010). 21st century skills. [http://encore.oise.utoronto.ca/download/ attachments/5374189/Voogt+Robin+21CS+2010.pdf](http://encore.oise.utoronto.ca/download/attachments/5374189/Voogt+Robin+21CS+2010.pdf) adresinden 20.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Watson, W. R., Watson, S. L., & Reigeluth, C. M. (2012). A systemic integration of technology for new-paradigm education. *Educational Technology*, 25-29.
- World Health Organization (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7_A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Erişim tarihi:17.06.2022)
- World Health Organization (1999). *Partners in life skills education—Conclusions from a United Nations interagency meeting* (Report No. WHO/MNH/MHP/99.2). https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf?ua=1 (Erişim tarihi: 17.06.2022)
- World Health Organization. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf> (Erişim tarihi: 17.06.2022)
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The counseling psychologist*, 34(6), 806-838.
- Xin, J. (2013). *Using digital stories in writing instruction for secondary students with disabilities*. In 2013, International Conference on Educational Research and Sports Education.
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-efficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 14 (4), 181–191.
- Yadav, P. ve Iqbal, N. (2009). Impact of life skill training on self-esteem, adjustment and empathy among adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 61-70.
- Yaka, A. İ. (2011). *Bağlanma, erken döneme yönelik şemalar, öz-yönetim ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yang, Y.C. ve Wu, W.I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking and learning motivation: A yearlong experimental study. *Computers and Education*, 59, 339-352.

- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, G. (2020). *İlkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması gerekli temel yaşam becerilerinin Hayat Bilgisi dersi bağlamında analizi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, N. ve Akdeniz, A. R. (2003). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi: elektrik devreleri örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 99-113.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.
- Yüksek Öğretim Kurumu/YÖK. (2020). Basın açıklaması. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>. (Erişim tarihi: 31.03.2020)
- Yüksel- Arslan, P. (2013). Eğitim amaçlı dijital öykünün hazırlanması ve kullanılması: TPAB temelli örnek bir fen bilgisi eğitimi uygulaması [The preparation and use of digital story for education: An example of science teaching based on TPACK]. *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik, pedagojik alan bilgisi (TPAB) temelli öğretim tasarımları*, 106, 128.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences*. Unpublished Doctoral Thesis. Ankara: Middle East Technical University.
- Yüksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1264-1271). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Yuksel-Arslan, P., Yildirim, S., & Robin, B. R. (2016). A phenomenological study: teachers' experiences of using digital storytelling in early childhood education. *Educational Studies*, 42(5), 427-445.
- Zhou, Q., Main, A., & Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 102(1), 180.

EKLER

EK-1: Araştırma İzinleri

	T.C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü	Ana.Üni.: 19.01.2021-9204 Bilgi işlen 19743325 27.01.2021
Sayı : E-63784619-605.01-9204 Konu : Emrah KÖSEOĞLU'nun Doktora Tezi Uygulama İzin Talebi		
ŞANLIURFA VALİLİĞİNE (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)		
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Emrah KÖSEOĞLU, Prof. Dr. Şerife Dilek BOYACI'nın danışmanlığında "Hayat Bilgisi Dersinde İlkokul Öğrencilerinin Temel Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öyküleme Uygulamaları" başlıklı doktora tezini hazırlamaktadır. Tez çalışması kapsamında 2020-2021 öğretim yılı Bahar dönemi ile 2021-2022 öğretim yılı Güz döneminde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Viranşehir ilçe merkezinde yer alan ilkokullarda öğrenim gören 3. sınıf öğrencileriyle araştırmanın uygulanması planlanmaktadır. Araştırmanın uygulanmasında Üniversitemiz Etik Kurulunca sakınca bulunmamaktadır.		
Bilgilerinizi ve gerekli iznin verilmesini arz ederim.		
Prof. Dr. Süleyman SÖZEN Rektör a. Rektör Yardımcısı		
Ek:Doktora Tez Önerisi		



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

17.02.2021

Sayı : E-47377298-44-20791694
Konu : Anket, Uygulama İzni
(Emrah KÖSEOĞLU)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 23/09/2020 tarih ve 13294384 sayılı Valilik Makam Onayı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı ^{Doktora} ~~Yüksek Lisans~~ öğrencisi Emrah KÖSEOĞLU'nun tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 19/01/2021 tarih ve 9204 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. İlgili (b) dilekçe ile araştırma iznini 2020/2021 Eğitim ve Öğretim yılına uzatmak istemektedir. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Viranşehir İlçemizdeki Resmi İlkokul Öğrencilerine yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsmail YAPICIER
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2-Anket (8 sayfa)

Gereği:

Viranşehir Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Fakültesi)

Sayın: (Emrah KÖSEOĞLU)

15.02/2021

ARAşTIRMA İNCELEME VE DEĞERLENDİRME KOMİSYONU
TOPLANTI TUTANAĞI

Valilik Makamının 23/09/2020 tarih ve 13294384 sayılı oluruna istinaden oluşturulan komisyonumuz toplanarak; Anadolu Üniversitesinin 19/01/2021 tarih ve 9204 sayılı yazısına istinaden, Emrah KÖSEOĞLU isimli, Eğitim Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Doktora Öğrencisinin uygulayacağı **“Hayat Bilgisi Dersinde İlkokul Öğrencilerinin Temel Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öyküleme Uygulamaları”** adlı tez çalışması ve müdürlüğümüzce mühürlenmiş ekteki uygulama ölçeklerinin; Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllülük esasları çerçevesinde 2020/2021 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar Viranşehir İlçemizdeki İlkokul öğrencilerine yönelik uygulaması talebi komisyonumuzca uygun görülmüştür.



EK-2: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU ÖRNEĞİ

Bu çalışma, “Hayat Bilgisi Dersinde İlkokul Öğrencilerinin Temel Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öyküleme Uygulamaları” başlıklı bir araştırma çalışması olup Hayat Bilgisi dersinde kullanılacak dijital öyküleme uygulamalarını ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirme amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Programı Doktora öğrencisi Emrah KÖSEOĞLU tarafından yürütülmekte ve bu alanda yapılacak çalışmaların gelişimine ışık tutması hedeflenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda; öğrencilere ölçekler uygulanarak, canlı ders video kayıtları yapılarak, öğrencilerin etkinliklere etkin olarak katılımıyla oluşturacakları ürünlerle ve uygulama sonrasında öğrencilerle ve öğretmenle görüşme yapılarak veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından araştırma süresi boyunca korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacıya yöneltebilirsiniz.

Danışman Adı:
Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI

Araştırmacı Adı:
Emrah KÖSEOĞLU

Adres:

Cep Tel:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-3: Öğrenci-Veli İzin/Gönüllü Katılım Formu Örneği

ÖĞRENCİ-VELİ İZİN/GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU ÖRNEĞİ

Bu çalışma, “Hayat Bilgisi Dersinde İlkokul Öğrencilerinin Temel Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öyküleme Uygulamaları” başlıklı bir araştırma çalışması olup Hayat Bilgisi dersinde kullanılacak dijital öyküleme uygulamalarını ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirme amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Programı Doktora öğrencisi Emrah KÖSEOĞLU tarafından yürütülmekte ve bu alanda yapılacak çalışmaların gelişimine ışık tutması hedeflenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda; öğrencilere ölçekler uygulanarak, canlı ders video kayıtları yapılarak, öğrencilerin etkinliklere etkin olarak katılımıyla oluşturacakları ürünlerle ve uygulama sonrasında öğrencilerle ve öğretmenle görüşme yapılarak veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından araştırma süresi boyunca korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacıya yöneltebilirsiniz.

Danışman Adı:
Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI

Araştırmacı Adı:
Emrah KÖSEOĞLU

Adres:

Cep Tel:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-4: Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba. İsmim Emrah KÖSEOĞLU. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programında doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda Harran Üniversitesi Vanşehir Meslek Yüksekokulunda öğretim görevlisiyim. “*Hayat Bilgisi Dersinde Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öykü Uygulamaları*” adlı tez çalışmamda kullanmak üzere, gerçekleştirilen dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik görüşlerinizi belirlemek için sizinle görüşme yapmak istiyorum. Yapacağımız görüşmenin yaklaşık 60 dakika süreceğini düşünüyorum. Görüşme sürecinde herhangi bir nedenden dolayı devam etmek istemezseniz görüşmeyi sonlandırabiliriz. Bu süreçte topladığım veriler yalnızca söz konusu araştırma için kullanılacaktır. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Ses kayıtlarını benden başka kimse dinlemeyecektir. Araştırmada gerçek isminiz kullanılmayacak, bunun yerine takma isim ya da kodlamalara yer verilecektir. Şimdiden katılımınız için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir şey yoksa sorulara geçmek istiyorum.

ÖĞRETMEN İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Hayat Bilgisi dersinin dijital öyküleme uygulamalarıyla işlenmesine yönelik ne düşünüyorsunuz?
 - a. Dijital öyküleme uygulamalarından önce bu uygulamalarla ilgili neler biliyordunuz? Neler düşünüyordunuz?
 - b. Dijital öyküleme uygulamalarından sonra neler düşünüyorsunuz?
2. Hayat Bilgisi dersinde, dijital öyküleme uygulamalarıyla ilgili öğrencilere yönelik gözlemlerinizi anlatır mısınız?
 - a. Bu süreçte öğrencilerin üstlendiği rollere ilişkin gözlemlerinizi nelerdir?
 - b. Bu süreçte öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına ilişkin gözlemlerinizi nelerdir?
 - c. Bu süreçte öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik gözlemlerinizi nelerdir?
 - d. Bu süreçte öğrencilerin sizinle olan ilişkilerine yönelik gözlemlerinizi nelerdir?
3. Sizce Hayat Bilgisi dersindeki dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilere ne tür katkıları olmuştur?
 - a. Öğrencilerin yaşam aktivitelerine ne tür katkıları olmuştur? Anlatır mısınız?
 - b. Öğrencilere kazandırdığı yeni özellikler veya beceriler olmuş mudur? Anlatır mısınız?
4. Dijital Öyküleme uygulamalarının diğer derslerde kullanılmasını da ister misiniz? Neden?
5. Eklemek istediğin başka bir şey var mı? Varsa nelerdir?

EK-5: Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba. Adım Emrah KÖSEOĞLU. Öncelikle araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim. “Hayat Bilgisi Dersinde Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öykü Uygulamaları” araştırması kapsamında yapılan etkinliklere yönelik sizinle görüşme yapmak istiyorum. Bu çalışmanın sizler için yararlı olacağını ümit ediyorum. Bu araştırmamda sizlerin de birazdan soracağım soruları yanıtlayarak bana yardımcı olmanızı istiyorum. Yapacağımız görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini düşünüyorum. Görüşmede söyledikleriniz sadece araştırma için kullanılacaktır. İzin vererseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir şey yoksa sorulara geçmek istiyorum.

ÖĞRENCİLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Dijital öyküleme etkinliklerini nasıl bulduğunu anlatır mısın?
2. Hayat Bilgisi dersinde dijital öykülemeyi kullanırken neler yaptığınızı anlatır mısın?
3. Hayat Bilgisi dersindeki dijital öyküleme uygulamalarının senin yaşamına etkilerini anlatır mısın?
 - a. Varsa yaşam alışkanlıklarına etkilerinden söz eder misin?
 - b. Sana kazandırdığı yeni özellikler oldu mu? Anlatır mısın?
4. Dijital öyküleme uygulamalarını grup çalışması şeklinde yürütülmesiyle ilgili neler düşünüyorsun?
 - a. Bu şekilde yürütülmesinin sana katkıları neler oldu? Anlatır mısın?
 - b. Arkadaşlarıyla ilişkilerine etkileri neler oldu? Anlatır mısın?
 - c. Keşfettiğin ya da geliştirdiğin yeni özelliklerin oldu mu? Anlatır mısın?
5. Hayat Bilgisi dersinde, dijital öyküleme kullanmaya ilişkin neler hissettiğini anlatır mısın?
6. Dijital öyküleme uygulamalarının diğer derslerde de kullanılmasını ister misiniz? Neden?
7. Eklemek istediğin başka bir şey var mı? Varsa nelerdir?

EK-6: Öğrenci Günlüğü Örneği

Ad ve Soyad:

Tarih:../../....

YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Soru 1: Bugünkü Hayat Bilgisi dersinde yaptığımız etkinlikle ilgili duygu ve düşüncelerin nelerdir? Yazabilir misin?

Soru 2: Bugünkü etkinlikte zorlandığın kısımlar oldu mu? Varsa yazabilir misin?

Soru 3: Bugünkü etkinlikte neler öğrendin? (Bu etkinliğin sana faydası oldu mu?)
Yazabilir misin?

Soru 4: Bugünkü etkinlikte grubunuzda iş bölümü yaptınız mı? Sen hangi görevi yerine getirdin? Yazabilir misin?

Soru 5: Bugünkü etkinlikte grup olarak yaptıklarınızla ilgili düşüncelerin nelerdir?
Yazabilir misin?

EK-7: Konu/Ünite/Kazanım Tablosu ve Ders Planları

Plan No	Konu	Ünite	Kazanım	Hafta/Tarih	Saat
PLAN-1	1.Kendimi Demokratik Yollarla İfade Ederim	O.H	HB.3.1.8. Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder.	8-9.Hafta (25/10/21-05/11/21)	6 saat
	2.Okul Kaynaklarını Verimli Kullanırım	O.H	HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.		
PLAN-2	3.Meslekleri Tanıtırım	O.H	HB.3.1.10. İlgi duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır.	10.hafta (08-12/11/21)	3 saat
	4.Aile Büyüklerimin Çocukluğunu Bilirim	E.H	HB.3.2.1. Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.		
PLAN-3	4.Komşuluk İlişkilerine Önem Veririm	E.H	HB.3.2.2. Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.	11-12.hafta (22/11/21-03/12/21)	6 saat
	5.Evimin Adresini Bilirim, Krokisini Çizerim	E.H	HB.3.2.3. Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.		
PLAN-4	6.Aileme Yardımcı Olmaktan Hoşlanırım	E.H	HB.3.2.4. Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.	13.hafta (06-10/12/21)	6 saat
	7.Evimizdeki Ürünlerin Hayatımıza Katkısı	E.H	HB.3.2.5. Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.		
PLAN-5	8.Evde Tasarruf	E.H	HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	14.hafta (13-17/12/21)	6 saat
	9.Planlı Biriyimdir	E.H	HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.		
	10.İstekler mi İhtiyaçlar mı?	E.H	HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.		
PLAN-6	11.Kaynakları Verimli Kullanırım	S.H	HB.3.3.1. Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.	15-16.hafta (20-31/12/21)	6 saat
	12.Sağlığım İçin Bilinçli Tüketirim	S.H	HB.3.3.2. Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.		
PLAN-7	13.Mevsimplere Özgü Yiyeceklerle Beslenirim	S.H	HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.	17-18.hafta (03-14/01/22)	6 saat
	14.Dengeli Beslenirim	S.H	HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.		
	15.Kendimin ve Toplumun Sağlığını Korurum	S.H	HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.		

DERS PLANI-1

Dersin adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Hafta/Tarih: 7-8. Hafta (18-29/10/2021)

Ünite: Okulumuzda Hayat

Konu: Kendimi Demokratik Yollarla İfade Ederim, Okul Kaynaklarını Verimli Kullanırım

Önerilen Süre: 6 Ders Saati

Kazanım: HB.3.1.8. Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder.

HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.

Beceri: Öz-yönetim becerisini (sorumluluk alma, kendini tanıma ve karar verme, etik davranma, doğayı ve kaynakları etkili kullanma) geliştirmeye yöneliktir.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Grup tartışması, Gösteri, Soru yanıt, Örnek olay, Beyin fırtınası, Grup çalışmaları, Dijital Öyküleme

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, Güncel yayınlar, Resim, harita ve fotoğraflar, Çalışma yaprakları, Öyküler, Bilgisayarlar,

Öğretme-Öğrenme Süreci

***Dikkati Çekme, Güdüleme, Gözden Geçirme**

Öğretmen, öğrencilerine okulda ne tür ihtiyaçlarınız vardır? Okuldaki ihtiyaç ve isteklerinizi nasıl dile getirirsiniz? İhtiyaç ve isteklerimiz, kullandığımız kaynakları nasıl etkiler? Günlük hayatta kullandığımız kaynaklar nelerdir? Kaynakları kullanırken nelere dikkat etmeliyiz? şeklinde sorular sorar. Öğrenciler, öğretmenin sorduğu sorulara cevaplar verir. Öğretmen öğrencilere ihtiyaç ve isteklerimizle ilgili görseller gösterir. Bu görsellerden hareketle ihtiyaç ve isteklerimizi karşılamak için kullandığımız kaynaklara da örnekler verilir. Öğrenciler görselleri inceler. Öğretmen daha sonra öğrencilere benzer kaynakların neler olduğunu ve bunları nasıl kullanmamız gerektiğini sorar.

***Derse Geçiş:** Öğretmen, öğrencilere toplum içerisinde gerek okulda gerekse aile içerisinde farklı ihtiyaç ve isteklerinin olabileceğini anlatır. İstek ve ihtiyaçlarımızı dile getirirken nezaket kurallarına dikkat etmemiz ve isteklerimizi anlaşılır bir şekilde anlatmamız gerektiğini belirtir. Ayrıca gerek okulda gerekse başka kurumlarda bazı talep ve isteklerimizi demokratik yollarla da ifade etmemiz gerektiğini söyler. Mesela dilek kutularının ya da seçimlerin bu yollara iyi birer örnek olduğunu anlatır. Öğretmen daha sonra öğrencilere okul ve sınıftaki seçimlerle ilgili sorular sorar. Ayrıca dilek kutularının ne işe yaradığını anlatır. Bununla birlikte ihtiyaç ve

isteklerimizin kullandığımız kaynakları etkilediği belirtilir. Öğretmen, ihtiyaç isteklerimizi karşılamak için günlük hayatta kullandığımız su, elektrik, doğalgaz, para, zaman gibi birçok kaynak olduğunu ve bunların verimli bir şekilde kullanılması gerektiğini söyler. Kullanılan bu kaynakların sınırsız olmadığı ve verimli bir şekilde kullanılması gerektiği de belirtilir. Öğrencilere kaynaklarımızı etkili bir şekilde kullanmazsak neler olur? Kaynaklarımızı ihtiyaç ve isteklerimiz doğrultusunda daha verimli nasıl kullanabiliriz? şeklinde sorular sorulur. Öğrenciler sorulan soruya cevaplar verir. Ders kitabında konuyla ilgili metinler açılır ve öğrenciler tarafından okunur.

***Geliştirme:** Metinler okunduktan sonra öğrenciler ders kitabındaki etkinlikleri yapar. Ayrıca dağıtılan çalışma yapraklarındaki etkinlikler de yapılır. Daha sonra öğrenciler beş gruba ayrılır. 1., 2. ve 3. gruplara “Bir ihtiyacınız var ve bu ihtiyacınızı öğretmeninize/okul yöneticilerine iletmek istiyorsunuz. Bunu nasıl dile getirirsiniz?” 4. ve 5. gruplara da “Kaynaklarımızı etkili ve verimli kullanmak için neler yapabiliriz? sorularından hareketle bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. Dijital hikâye oluşturmada ilk aşama olan yazma aşamasında öğrenci grupları konuyla ilgili hikâye yazar. Bunun için öğrencilere hikâyeyi yazacakları A4 kâğıdı dağıtılır. İkinci aşamada öğrenciler, yazdıkları hikâyeyi zaman, mekân, olay ve karakterlere uygun olarak senaryolaştırır. Ancak senaryolaştırma aşamasından önce öğretmen öğrencilere senaryo oluşturma konusunda bir örnekle bilgilendirme yapar. Üçüncü aşamada öğrencilere hikâye panosu dağıtılır. Senaryolarını hikâye panosundaki karelere yerleştirmeleri istenir. Ayrıca senaryoyla ilgili olarak hikâye panosundaki karelere resim çizmeleri ya da fotoğraflar çekmeleri istenir. Dördüncü aşamada öğrenciler oluşturdukları resim ya da fotoğrafları Microsoft Story-3 programına yerleştirir. Senaryolarını karelere uygun olarak seslendirir. Müzik veya efektler eklerler. Son aşamada ise tüm bu yapılanlar birleştirilip kaydedilerek dijital hikâye oluşturulur. Her bir grup dijital hikâyelerini oluşturduktan sonra sınıfa izletir. Öğrenciler oluşturulan bu öykülerle ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirirler.

Değerlendirme: Öğrencilerden bugünkü etkinliğin kendilerine sağladığı yararları anlatmaları istenir. Ayrıca çalışma kitabında yer alan çalışmaların da yapılması istenir. Öğrencilere oluşturdukları dijital öyküleri ve günü değerlendirmeleri için yapılandırılmış öğrenci günlük formları dağıtılır.

Plâna İlişkin Açıklamalar: Okulumuzda Hayat ünitesindeki “Kendimi Demokratik Yollarla İfade Ederim” ile “Okul Kaynaklarını Verimli Kullanırım” konuları kazanımlara uygun olarak birleştirilerek planlama yapılmıştır.

DERS PLANI-2

Dersin adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Hafta/Tarih: 9. Hafta (01-05/11/2021)

Ünite: Okulumuzda Hayat

Konu: Meslekleri Tanıtım, Aile Büyüklerimin Çocukluğunu Bilirim

Önerilen Süre: 3 Ders Saati

Kazanım: HB.3.1.10. İlgi duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır.

HB.3.2.1. Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.

Beceri: Öz-yönetim becerisini (kendini tanıma ve karar verme) geliştirmeye yöneliktir.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Grup tartışması, Gösteri, Soru yanıt, Örnek olay, Beyin fırtınası, Grup çalışmaları, Dijital Öyküleme

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, Güncel yayınlar, Resim, harita ve fotoğraflar, Çalışma yaprakları, Öyküler, Bilgisayarlar

Öğretme-Öğrenme Süreci

**Dikkati Çekme, Güdüleme, Gözden Geçirme*

Öğretmen, öğrencilerine ilerde hangi mesleği yapmak istersiniz? Niçin seçtiğiniz bu mesleği yapmak istiyorsunuz? Etrafınızda gördüğünüz meslekler nelerdir? Şeklinde sorular sorar. Öğrenciler, öğretmenin sorduğu sorulara cevaplar verir. Öğretmen, eskiden var olan ama şimdi önemini yitiren bazı mesleklerden bahseder. Bunun için öğrencilerden anne-babalarına veya aile büyüklerine eve gittikleri zaman bu konuyla ilgili sorular sormasını ister.

**Derse Geçiş:* Öğretmen, öğrencilere toplum içerisinde hayatımızı kolaylaştıran birçok meslek olduğundan bahseder. Öğretmen, doktor, mühendis, avukat, polis, fırıncı, şoför, terzi, çiftçi gibi birçok mesleğin olduğu belirtilir. Her bir mesleğin kendine göre zorlukları ve toplum için faydaları olduğu öğretmen tarafından anlatılır. Ayrıca her mesleğin farklı beceri ve yetenekler gerektirdiği de belirtilir. Öğretmen daha sonra çocukluğunda gördüğü ama şimdi olmayan veya önemini yitiren bazı mesleklerden (nalbant, demirci, değirmenci) bahseder. Bununla birlikte öğrencilerden aile büyükleriyle geçmişteki/çocukluklarında gördükleri meslekler konusunda konuşmaları istenir. Aile büyüklerinin çocukluklarını araştırmaları ve bu konuda onlarla görüşmeleri istenir. Öğretmen daha sonra ders kitabında konuyla ilgili metinleri açar ve öğrencilere okutur.

***Geliştirme:** Ders kitabındaki metinler okunduktan sonra görsellerdeki mesleklerle ilgili öğrencilere sorular sorulur. Daha sonra aile büyüklerimizin çocukluklarıyla ilgili konuşulur. Geçmişle bugün arasında bir karşılaştırma yapmaları istenir. Dünya üzerinde sürekli değişim ve gelişmelerin olduğu bu sebeple yaşamlarımızda zaman içerisinde değişikliklerin meydana geldiği anlatılır. Mesleklerin gerektirdiği yeteneklerin neler olduğu anlatılır. Ayrıca kişiler yeteneklerine uygun olarak meslek seçmesi gerektiği belirtilir. Öğrenciler ders kitabındaki ve çalışma yapraklarındaki etkinlikleri yapar. Daha sonra öğrenciler beş gruba ayrılır. 1., 2. ve 3. gruplara seçmek istedikleri mesleklerle ilgili bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. 4. ve 5. gruplara ise geçmişteki bazı mesleklerle ilgili bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. Dijital hikâye oluşturmada ilk aşama olan yazma aşamasında öğrenci grupları konuyla ilgili hikâye yazar. Bunun için öğrencilere hikâyeyi yazacakları A4 kâğıdı dağıtılır. İkinci aşamada öğrenciler, yazdıkları hikâyeyi zaman, mekân, olay ve karakterlere uygun olarak senaryolaştırır. Ancak senaryolaştırma aşamasından önce öğretmen öğrencilere senaryo oluşturma konusunda bir örnekle bilgilendirme yapar. Üçüncü aşamada öğrencilere hikâye panosu dağıtılır. Senaryolarını hikâye panosundaki karelere yerleştirmeleri istenir. Ayrıca senaryoyla ilgili olarak hikâye panosundaki karelere resim çizmeleri ya da fotoğraflar çekmeleri istenir. Dördüncü aşamada öğrenciler oluşturdıkları resim ya da fotoğrafları Microsoft Story-3 programına yerleştirir. Senaryolarını karelere uygun olarak seslendirir. Müzik veya efektler eklerler. Son aşamada ise tüm bu yapılanlar birleştirilip kaydedilerek dijital hikâye oluşturulur. Her bir grup dijital hikâyelerini oluşturduktan sonra sınıfa izletir. Öğrenciler oluşturulan bu öykülerle ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirirler.

Değerlendirme: Öğrencilerden bugünkü etkinliğin kendilerine sağladığı yararları anlatmaları istenir. Ayrıca çalışma kitabında yer alan çalışmaların da yapılması istenir. Öğrencilere oluşturdıkları dijital öyküleri ve günü değerlendirmeleri için yapılandırılmış öğrenci günlük formları dağıtılır.

Plâna İlişkin Açıklamalar: Okulumuzda Hayat ünitesindeki “Meslekleri Tanıtım” ile “Aile Büyüklerimin Çocukluğunu Bilirim” konuları kazanımlara uygun olarak birleştirilerek planlama yapılmıştır.

DERS PLANI-3

Dersin adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Hafta/Tarih: 10-12. Hafta (08-26/11/2021)

Ünite: Evimizde Hayat

Konu: Komşuluk İlişkilerine Önem Veririm, Evimin Adresini Bilirim, Krokisini Çizerim

Önerilen Süre: 6 Ders Saati

Kazanım: HB.3.2.2. Komşuluk ilişkilerini ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.

HB.3.2.3. Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.

Beceri: Öz-yönetim becerisini (etik davranma, sorumluluk alma, mekân ve konumu algılama) geliştirmeye yöneliktir.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Grup tartışması, Gösteri, Soru yanıt, Örnek olay, Beyin fırtınası, Grup çalışmaları, Dijital Öyküleme

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, Güncel yayınlar, Resim, harita ve fotoğraflar, Öyküler, Çalışma yaprakları, Bilgisayar

Öğretme-Öğrenme Süreci

**Dikkati Çekme, Güdüleme, Gözden Geçirme*

Öğretmen, öğrencilerine evlerinize yakın yerlerde oturan arkadaşlarınızla nasıl vakit geçiriyorsunuz? Komşularınızla görüşür müsünüz? Görüştüğünüzde neler yaparsınız? Ev ve okul dışında arkadaşlarınızla nerede görüşürsünüz? şeklinde sorular sorar. Öğrenciler, öğretmenin sorduğu sorulara cevaplar verir. Öğretmen daha sonra kroki çizilmiş bir mahallenin resimlerini öğrencilere gösterir. Öğrencilere bu resimle ilgili sorular sorar. Öğrencilerden evlerini tarif etmelerini ister. Öğrenciler, öğretmenin sorduğu sorulara cevaplar verir.

**Derse Geçiş:* Öğretmen, öğrencilere insanların yalnız yaşamadıklarını; komşularının ve akrabalarının olduğundan bahseder. Ayrıca komşuların birbirileri için önemli ve birbirilerine yardımcı olduklarını anlatılır. Bununla ilgili olarak öğrencilerden komşularıyla ilişkilerini anlatmaları istenir. Öğretmen daha sonra komşuların birbirilerini rahatsız etmemeleri gerektiğini ve komşuluk ilişkilerinde uymamız gereken kurallar olduğunu belirtir. Öğretmen komşularımız ve arkadaşlarımızla birlikte yaşadığımız çevreyi de iyi bilmemiz gerektiğinden bahseder. Bu sebeple evimizin, mahallemizin ve yaşadığımız çevrenin detaylı bir şekilde yer aldığı kroki örneğini gösterir. Öğretmen, öğrencilere krokinin ne olduğunu anlatır. Kroki çizmenin öneminden bahseder. Kroki çizmenin günlük hayatta bize nasıl faydalar sağladığını öğrencilere tekrar sorar. Öğrenciler de konuyla ilgili düşüncelerini dile getirir. Ders kitabında

konuyla ilgili metinler okunur ve öğrenciler metin üzerinde tartışır.

***Geliştirme:** Ders kitabındaki metinler okunduktan sonra görsellerdeki durumlarla ilgili öğrencilerin konuşması sağlanır. Öğrenciler konuyla ilgili düşüncelerini ve deneyimlerini anlatır. Daha sonra ders kitabı ve çalışma yapraklarındaki etkinlikler yapılır. Etkinliklerden sonra öğrenciler beş gruba ayrılır. 1., 2.ve 3. gruplardan “komşularıyla ilişkilerini anlatan bir dijital hikâye” oluşturmaları istenir. 4. ve 5. gruplara da “yaşadığınız mahalleye yeni bir aile taşındı ve o ailenin sizinle aynı yaşlarda bir çocuğu var. Ona yardımcı olmak için mahallenizi tanıtan bir krokinin yer aldığı dijital hikâye” oluşturunuz denir. Dijital hikâye oluşturmada ilk aşama olan yazma aşamasında öğrenci grupları konuyla ilgili hikâye yazar. Bunun için öğrencilere hikâyeyi yazacakları A4 kâğıdı dağıtılır. İkinci aşamada öğrenciler, yazdıkları hikâyeyi zaman, mekân, olay ve karakterlere uygun olarak senaryolaştırır. Ancak senaryolaştırma aşamasından önce öğretmen öğrencilere senaryo oluşturma konusunda bir örnekle bilgilendirme yapar. Üçüncü aşamada öğrencilere hikâye panosu dağıtılır. Senaryolarını hikâye panosundaki karelere yerleştirmeleri istenir. Ayrıca senaryoyla ilgili olarak hikâye panosundaki karelere resim çizmeleri ya da fotoğraflar çekmeleri istenir. Dördüncü aşamada öğrenciler oluşturdıkları resim ya da fotoğrafları Microsoft Story-3 programına yerleştirir. Senaryolarını karelere uygun olarak seslendirir. Müzik veya efektler eklerler. Son aşamada ise tüm bu yapılanlar birleştirilip kaydedilerek dijital hikâye oluşturulur. Her bir grup dijital hikâyelerini oluşturduktan sonra sınıfa izletir. Öğrenciler oluşturulan bu öykülerle ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirirler.

Değerlendirme: Öğrencilerden bugünkü etkinliğin kendilerine sağladığı yararları anlatmaları istenir. Ayrıca çalışma kitabında yer alan çalışmaların da yapılması istenir. Öğrencilere oluşturdıkları dijital öyküleri ve günü değerlendirmeleri için yapılandırılmış öğrenci günlük formları dağıtılır.

Plâna İlişkin Açıklamalar: Evimizde Hayat ünitesindeki “Komşuluk İlişkilerine Önem Veririm” ile “Evimin Adresini Bilirim, Krokisini Çizerim” konuları kazanımlara uygun olarak birleştirilerek planlama yapılmıştır.

DERS PLANI-4

Dersin adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Hafta/Tarih: 13-14. Hafta (29/11/2021-10/12/2021)

Ünite: Evimizde Hayat

Konu: Aileme Yardımcı Olmaktan Hoşlanırım, Evimizdeki Ürünlerin Hayatımıza Katkısı

Önerilen Süre: 6 Ders Saati

Kazanım: HB.3.2.4. Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.

HB.3.2.5. Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.

Beceri: Öz-yönetim becerisini (sorumluluk alma, kurallara uyma, etik davranma) geliştirmeye yöneliktir.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Grup tartışması, Gösteri, Soru yanıt, Örnek olay, Beyin fırtınası, Grup çalışmaları, Dijital Öyküleme

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, Güncel yayınlar, Resim, harita ve fotoğraflar, Öyküler, Çalışma Yaprakları, Bilgisayarlar

Öğretme-Öğrenme Süreci

**Dikkati Çekme, Güdüleme, Gözden Geçirme*

Öğretmen, öğrencilere kendi evinde yaptığı işlere örnekler verir. Öğrencilere de evde ne tür işler yaptıklarını sorar. Evdeki işlerde görev dağılımlarının nasıl olduğunu ve bu görev dağılımının niçin olması gerektiğini sorar. Öğrenciler, öğretmenin sorduğu sorular üzerinde düşünüp cevaplar verir. Öğretmen daha sonra evde kullandığımız ve işimizi kolaylaştıran teknolojik aletlerden bahseder. Öğrencilere kullanılan bu teknolojik aletlerle ilgili görseller gösterir.

**Derse Geçiş:* Öğretmen, öğrencilerine ailelerinde görev dağılımının nasıl olduğunu sorar. Ayrıca öğrencilere ev içindeki sorumluluklarının ve görevlerinin ne olduğu sorulur. Benzer şekilde okuldaki görev ve sorumluluklarının da ne olduğu sorulur. Öğrenciler sorulan sorulara cevap verir. Daha sonra görev ve sorumluluklarımızı yerine getirirken kullandığımız teknolojik aletlerden bahsedilir. Bu teknolojik aletlerin bize faydaları ve olmaması durumunda neler olabileceği öğrencilere sorulur. Öğrencilerin günlük yaşamlarından örnekler vererek soruları cevaplamaları istenir. Ders kitabındaki konuyla ilgili metinler öğrencilere okutulur ve öğrencilerin metin üzerinde konuşmaları sağlanır.

**Geliştirme:* Ders kitabındaki metinler okunduktan sonra görsellerdeki durumlarla ilgili olarak öğrencilerin konuşması sağlanır. Benzer şekilde sınıfta, okulda ve başka yerlerde de görev

dağılımlarının olduğu belirtilir. Bu görev ve sorumlukların yerine getirilmesiyle hayatın daha da kolaylaşacağı ifade edilir. Bu sebeple hem okul hem de evdeki görev ve sorumluluklarımızı yapmamız gerektiği belirtilir. Benzer şekilde günlük hayatımızı kolaylaştıran teknolojik aletler gibi başka faktörler olduğundan da bahsedilir. Teknolojik aletlerin hayatımızda sağladığı faydalardan örnekler verilir. Öğrenciler ders kitabı ve çalışma yapraklarındaki etkinlikleri yapar. Daha sonra öğrenciler beş gruba ayrılır. 1.,2. ve 3. gruplardan ev, okul veya sınıftaki görev ve sorumluluklarıyla ilgili bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. 4. ve 5. gruplardan ise teknolojik aletlerin hayatımıza katkıları ve olmaması durumunda yaşanabileceklerle ilgili bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. Dijital hikâye oluşturmada ilk aşama olan yazma aşamasında öğrenci grupları konuyla ilgili hikâye yazar. Bunun için öğrencilere hikâyeyi yazacakları A4 kâğıdı dağıtılır. İkinci aşamada öğrenciler, yazdıkları hikâyeyi zaman, mekân, olay ve karakterlere uygun olarak senaryolaştırır. Ancak senaryolaştırma aşamasından önce öğretmen öğrencilere senaryo oluşturma konusunda bir örnekle bilgilendirme yapar. Üçüncü aşamada öğrencilere hikâye panosu dağıtılır. Senaryolarını hikâye panosundaki karelere yerleştirmeleri istenir. Ayrıca senaryoyla ilgili olarak hikâye panosundaki karelere resim çizmeleri ya da fotoğraflar çekmeleri istenir. Dördüncü aşamada öğrenciler oluşturdukları resim ya da fotoğrafları Microsoft Story-3 programına yerleştirir. Senaryolarını karelere uygun olarak seslendirir. Müzik veya efektler eklerler. Son aşamada ise tüm bu yapılanlar birleştirilip kaydedilerek dijital hikâye oluşturulur. Her bir grup dijital hikâyelerini oluşturduktan sonra sınıfa izletir. Öğrenciler oluşturulan bu öykülerle ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirirler.

Değerlendirme: Öğrencilerden bugünkü etkinliğin kendilerine sağladığı yararları anlatmaları istenir. Ayrıca çalışma kitabında yer alan çalışmaların da yapılması istenir. Öğrencilere oluşturdukları dijital öyküleri ve günü değerlendirmeleri için yapılandırılmış öğrenci günlük formları dağıtılır.

Plâna İlişkin Açıklamalar: Evimizde Hayat ünitesindeki “Aileme Yardımcı Olmaktan Hoşlanırım” ile “Evimizdeki Ürünlerin Hayatımıza Katkısı” konuları kazanımlara uygun olarak birleştirilerek planlama yapılmıştır.

DERS PLANI- 5

Dersin adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Hafta/Tarih: 15-16. Hafta (13-24/12/2021)

Ünite: Evimizde Hayat

Konu: Evde Tasarruf, Planlı Biriyimdir, İstekler mi İhtiyaçlar mı?

Önerilen Süre: 6 Ders Saati

Kazanım: HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.

HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarını örnekler verir.

HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.

Beceri: Öz-yönetim becerisini (kaynakları etkili kullanma, kendini tanıma ve karar verme, sorumluluk alma) geliştirmeye yöneliktir.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Grup tartışması, Gösteri, Soru yanıt, Örnek olay, Beyin fırtınası, Grup çalışmaları, Dijital Öyküleme

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, Güncel yayınlar, Resim, harita ve fotoğraflar, Öyküler, Çalışma yaprakları Bilgisayarlar

Öğretme-Öğrenme Süreci

**Dikkati Çekme, Güdüleme, Gözden Geçirme*

Öğretmen, öğrencilerine günlük hayatta kullandığımız kaynaklarla ilgili görseller gösterir. Öğrenciler görselleri inceler. Öğretmen daha sonra öğrencilere benzer kaynakların neler olduğunu ve evde hangi kaynakları kullandığımızı sorar. Öğrenciler, öğretmenin sorduğu sorulara cevaplar verir. Öğretmen, zaman ve paranın da önemli kaynaklar olduğunu ve bunların verimli bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtir. Zamanı etkili ve verimli kullanmanın planlı olmakla mümkün olacağını belirtilir. Parayı etkili kullanmak için ise istek ve ihtiyaçlarımızı göz önüne alarak harcama yapmamız gerektiği belirtilir. Planlı olmazsak neler olur? Planlı olmanın bize nasıl faydaları olur? Ailemiz bütün istek ve ihtiyaçlarımızı karşılayabilir mi? şeklinde sorular sorar. Öğrenciler sorulan soruya cevaplar verir.

**Derse Geçiş:* Öğretmen, evde kullandığımız su, elektrik, doğalgaz, gıdalar, giyecekler gibi birçok kaynak olduğunu ve bunların verimli bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtir. Ayrıca zamanın da önemli kaynak olduğu belirtilir. Daha sonra kaynaklarımızı etkili bir şekilde kullanmazsak neler olur? Kaynaklarımızı nasıl daha verimli kullanabiliriz? şeklinde sorular sorulur. Öğrenciler sorulan sorulara günlük yaşamlarından örnekler vererek cevaplar.

Öğretmen öğrencilere “tasarruf” kelimesini sorar. Öğrenciler, sorulan bu soru üzerinde düşünür ve düşüncelerini söyler. Daha sonra istek ve ihtiyaçlarımızı karşılarken de tasarruflu olmamız ve ailemize yardımcı olmamız gerektiğinden bahsedilir. Zamanı etkili kullanmak için neler yapmalıyız? Sınırsız zamanınız var mı? şeklinde sorular sorularak planlı olmanın öneminde bahsedilir. Daha sonra ders kitabında konuyla ilgili metinler okunur.

***Geliştirme:** Ders kitabındaki metinler öğrenciler tarafından okunduktan sonra öğrencilere metinlerle ilgili sorular sorulur. Öğrenciler sorulara cevap verir. Ders kitabı ve çalışma yapraklarındaki etkinlikler yapılır. Daha sonra öğrenciler beş gruba ayrılır. 1. ve 2. gruplara: “Kaynakları etkili ve verimli kullanmayla ilgili neler yapabiliriz? Tasarruflu olmazsak ne olur? Tasarruflu olursak ne olur?” şeklinde sorular sorulur. Bu sorulara yönelik bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. 3. ve 4. gruplara planlı olmak, planlı yaşamının yararları veya planlı olmamanın zararları ile ilgili bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. 5. gruba: “Paramızı harcarken nelere dikkat etmeliyiz? Ailemiz istediğimiz her şeyi alabilir mi? Gördüğümüz her şeyi neden alamayız? Para biriktirmenin bize faydası olur mu? şeklinde sorular sorulur. Bu sorulardan hareketle bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. Dijital hikâye oluşturmada ilk aşama olan yazma aşamasında öğrenci grupları konuyla ilgili hikâye yazar. Bunun için öğrencilere hikâyeyi yazacakları A4 kâğıdı dağıtılır. İkinci aşamada öğrenciler, yazdıkları hikâyeyi zaman, mekân, olay ve karakterlere uygun olarak senaryolaştırır. Ancak senaryolaştırma aşamasından önce öğretmen öğrencilere senaryo oluşturma konusunda bir örnekle bilgilendirme yapar. Üçüncü aşamada öğrencilere hikâye panosu dağıtılır. Senaryolarını hikâye panosundaki karelere yerleştirmeleri istenir. Ayrıca senaryoyla ilgili olarak hikâye panosundaki karelere resim çizmeleri ya da fotoğraflar çekmeleri istenir. Dördüncü aşamada öğrenciler oluşturdıkları resim ya da fotoğrafları Microsoft Story-3 programına yerleştirir. Senaryolarını karelere uygun olarak seslendirir. Müzik veya efektler eklerler. Son aşamada ise tüm bu yapılanlar birleştirilip kaydedilerek dijital hikâye oluşturulur. Her bir grup dijital hikâyelerini oluşturduktan sonra sınıfa izletir. Öğrenciler oluşturulan bu öykülerle ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirirler.

Değerlendirme: Öğrencilerden bugünkü etkinliğin kendilerine sağladığı yararları anlatmaları istenir. Ayrıca çalışma kitabında yer alan çalışmaların da yapılması istenir. Öğrencilere oluşturdıkları dijital öyküleri ve günü değerlendirmeleri için yapılandırılmış öğrenci günlük formları dağıtılır.

Plâna İlişkin Açıklamalar: Evimizde Hayat ünitesinde “Evde Tasarruf”, “Planlı Biriyimdir” ile “İstekler mi İhtiyaçlar mı?” konuları kazanımlara uygun olarak birleştirilerek planlama yapılmıştır.

DERS PLANI- 6

Dersin adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Hafta/Tarih: 15-16. Hafta (27/12/2021-07/01/2022)

Ünite: Sağlıklı Hayat

Konu: Kaynakları Verimli Kullanım, Sağlığım İçin Bilinçli Tüketirim

Önerilen Süre: 6 Ders Saati

Kazanım: HB.3.3.1. Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.

HB.3.3.2. Yiyecekler ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.

Beceri: Öz-yönetim becerisini (kendini tanıma ve karar verme, kaynakları etkili kullanma) geliştirmeye yöneliktir.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Grup tartışması, Gösteri, Soru yanıt, Örnek olay, Beyin fırtınası, Grup çalışmaları, Dijital Öyküleme

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, Güncel yayınlar, Resim, harita ve fotoğraflar, Öyküler, Çalışma yaprakları, Bilgisayarlar

Öğretme-Öğrenme Süreci

**Dikkati Çekme, Güdüleme, Gözden Geçirme*

Öğretmen, öğrencilerine kişisel bakımla ilgili resimlerin olduğu görselleri gösterir. Öğrencilere bu resimlerde neler yapıldığıyla ilgili sorular sorulur. Öğrenciler, öğretmenin sorduğu sorulara cevaplar verir.

***Derse Geçiş:** Öğretmen kişisel temizliğin öneminden bahseder. Öğrencilere kişisel bakım yapılırken kullandığımız kaynakların neler olduğu sorulur. Öğrenciler sorulan soruları cevaplar. Kişisel bakım yapılırken kaynaklarını dikkatli ve gereğinden fazla kullanmamak gerektiği belirtilir. Bunun için neler yapılması gerektiği öğrencilere sorulur. Öğrenciler soruları cevaplar. Benzer şekilde alışveriş yaparken, yiyecek ve içecekler alırken de dikkat etmemiz gereken bazı kurallar olduğu dile getirilir. Öğretmen, alışveriş sırasında yaşadığı bir durumu öğrencilere anlatır: “Geçen gün peynir almak için markete gittim. Çocuğum da yanımdaydı. Bu sebeple hızlıca bir peynir paketi alıp eve geldim. Ama eve geldikten sonra hata yaptığımı fark ettim” der. Sonra öğrencilere bu hatanın ne olduğunu sorar. Öğrenciler bu soruya cevaplar verir. Daha sonra öğretmen yaptığı hatanın hem ürünün son kullanma tarihine bakmamak hem de peyniri aldığına dair fişi almamak olduğunu açıklar. Ayrıca eve gelince peynirin son kullanma tarihinin de geçtiğini ve peyniri iade edemediğini anlatır.

Öğrenciler, bu durumla ilgili düşüncelerini belirtir. Daha sonra ders kitabında konuyla ilgili metinler okunur.

***Geliştirme:** Metinler okunduktan sonra öğrenciler ders kitabı ve çalışma yapraklarındaki etkinlikleri yapar. Daha sonra öğrencilere: Kişisel bakım yapmazsak ne olur? Kişisel bakım sırasında kaynakları etkili kullanmazsak ne olur? Kaynakları daha dikkatli nasıl kullanabiliriz? Alışveriş sırasında neler yapmalıyız? Bilinçli bir tüketicinin nasıl davranır? şeklinde sorular sorulur. Öğrencilere sorulan sorulardan hareketle dijital hikâye oluşturmaları istenir. Daha sonra öğrenciler beş gruba ayrılır. 1. gruptan kişisel bakımla ilgili bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. 2. ve 3. gruplardan kişisel bakım sırasında kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasıyla ilgili bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. 4. ve 5. gruplardan ise bilinçli bir tüketicinin nasıl davranması gerektiğiyle ilgili bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. Dijital hikâye oluşturmada ilk aşama olan yazma aşamasında öğrenci grupları konuyla ilgili hikâye yazar. Bunun için öğrencilere hikâyeyi yazacakları A4 kâğıdı dağıtılır. İkinci aşamada öğrenciler, yazdıkları hikâyeyi zaman, mekân, olay ve karakterlere uygun olarak senaryolaştırır. Ancak senaryolaştırma aşamasından önce öğretmen öğrencilere senaryo oluşturma konusunda bir örnekle bilgilendirme yapar. Üçüncü aşamada öğrencilere hikâye panosu dağıtılır. Senaryolarını hikâye panosundaki karelere yerleştirmeleri istenir. Ayrıca senaryoyla ilgili olarak hikâye panosundaki karelere resim çizmeleri ya da fotoğraflar çekmeleri istenir. Dördüncü aşamada öğrenciler oluşturdıkları resim ya da fotoğrafları Microsoft Story-3 programına yerleştirir. Senaryolarını karelere uygun olarak seslendirir. Müzik veya efektler eklerler. Son aşamada ise tüm bu yapılanlar birleştirilip kaydedilerek dijital hikâye oluşturulur. Her bir grup dijital hikâyelerini oluşturduktan sonra sınıfa izletir. Öğrenciler oluşturulan bu öykülerle ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirirler.

Değerlendirme: Öğrencilerden bugünkü etkinliğin kendilerine sağladığı yararları anlatmaları istenir. Ayrıca çalışma kitabında yer alan çalışmaların da yapılması istenir. Öğrencilere oluşturdıkları dijital öyküleri ve günü değerlendirmeleri için yapılandırılmış öğrenci günlük formları dağıtılır.

Plâna İlişkin Açıklamalar: Sağlıklı Hayat ünitesindeki “Kaynakları Verimli Kullanım” ile “Sağlığım İçin Bilinçli Tüketirim” konuları kazanımlara uygun olarak birleştirilerek planlama yapılmıştır.

DERS PLANI-7

Dersin adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Hafta/Tarih: 19-20. Hafta (10-21/01/2022)

Ünite: Sağlıklı Hayat

Konu: Mevsimlere Özgü Yiyeceklerle Beslenirim, Dengeli Beslenirim, Kendimin ve Toplumun Sağlığını Korurum

Önerilen Süre: 6 Ders Saati

Kazanım: HB.3.2.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerde beslenir.

HB.3.2.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.

HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.

Beceri: Öz-yönetim becerisini (kendini tanıma ve karar verme, doğayı koruma ve kaynakları etkili kullanma) geliştirmeye yöneliktir.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Grup tartışması, Gösteri, Soru yanıt, Örnek olay, Beyin fırtınası, Grup çalışmaları, Dijital Öyküleme

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, Güncel yayınlar, Resim, harita ve fotoğraflar, Öyküler, Çalışma yaprakları, Bilgisayarlar

Öğretme-Öğrenme Süreci

***Dikkati Çekme, Güdüleme, Gözden Geçirme**

Öğretmen, öğrencilere sebze ve meyvelerin olduğu görseller gösterir. Öğrencilere görsellerdeki meyve ve sebzelerin özelliklerinin neler olduğu sorulur. Öğrenciler sorulan sorulara örnekler vererek cevaplar. Öğretmen aldığımız bu yiyeceklerin temizliğine de dikkat etmemiz gerektiğini belirtir. Sağlıklı bir yaşam için sağlıklı besinlerin yanı sıra temizlik kurallarına da dikkat edilmesi gerektiği belirtilir. Öğrencilere temizliğe dikkat edilmediğinde ortaya çıkabilecek durumlarla ilgili görseller gösterilir. Öğrenciler de benzer örnekler verir.

***Derse Geçiş:** Öğretmen, önceki gün pazara gitmesiyle ilgili durumu öğrencilere anlatır: “Çocuklar dün pazara gittim. Canım karpuz çekti; ama bulamadım. Ayrıca çilek ve erik de almak istedim ama pazarda yoktu. Markete baktım, orada da bulamadım.” Dedi. Öğretmen öğrencilere bu durumun sebebini sordu. Öğrenciler sorulan soruyu cevapladılar. Daha sonra yaz ve kış mevsiminde pazara gidip gitmedikleri soruldu. Pazara ya da markette kış ve yaza aylarında ne tür meyve ve sebzelerle karşılaştıkları sorulur. Öğrencilerin konuyla ilgili konuşmaları sağlanır. Daha sonra öğretmen öğrencilere gün içerisinde neler yediklerini sorar. Yedikleri bu yiyeceklerin ne tür faydaları olduğunu anlatır. Dengeli beslenme kavramıyla ilgili öğrencilere soru sorar. Bu kavramın ne demek olduğunu örneklerle açıklamalarını ister. Öğretmen sağlıklı bir yaşam için temizliğin de öneminden bahseder. Sadece evimizde değil ortak kullanım alanlarının hepsinde temizlik kurallarına dikkat edilmesi gerektiğini belirtir. Öğretmen, çevremizde diğer insanlarla birlikte kullandığımız ortak alanlara (pazarlar, parklar, piknik alanı, alışveriş merkezi, okul bahçesi, hastane, tuvaletler vb.) ait görsellerin olduğu resimleri öğrencilere gösterir. Temizlik kurallarına uyulmadığında ortaya çıkabilecek durumların yer aldığı bu görseller üzerinde öğrencilerin düşüncelerini belirtmeleri istenir. Daha sonra ders kitabındaki konuyla ilgili metinler okunur.

***Geliştirme:** Ders kitabındaki metinler öğrenciler tarafından okunduktan sonra öğrencilere metinlerle ilgili sorular sorulur. Öğrenciler soruları cevaplar. Ders kitabı ve çalışma yapraklarındaki etkinlikler yapılır. Daha sonra öğrenciler beş gruba ayrılır. Öğretmen

tarafından öğrencilere: Mevsiminde çıkan meyve ve sebzelerle beslenmenin önemi nedir? Mevsimsel (yaz-kış) sebze ve meyveler nelerdir? Yaz/kış mevsiminde en çok sevdiğiniz sebze ve meyveler nelerdir? Dengeli beslenmek için ne yapmalıyız, neler yemeliyiz? Diğer insanlarla birlikte kullandığımız ortak alanları nasıl kullanmalıyız? Bu ortak alanlarda uymamız gereken kurallar nelerdir? Daha temiz bir çevre için neler yapabiliriz? Sağlık ve temizlik arasında nasıl bir ilişki vardır? şeklinde sorular. Bu sorulardan hareketle 1. gruptan mevsimsel sebzelerle beslenme konusunda bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. 2. ve 3.gruplardan sağlıklı ve dengeli beslenmeyle ilgili bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. 4. gruptan kullandığımız ortak alanlarda uymamız gereken kurallarla ilgili bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. 5. gruptan ise sağlık ve temizlik arasındaki ilişkiyi anlatan bir dijital hikâye oluşturmaları istenir. Dijital hikâye oluşturmada ilk aşama olan yazma aşamasında öğrenci grupları konuyla ilgili hikâye yazar. Bunun için öğrencilere hikâyeyi yazacakları A4 kağıdı dağıtılır. İkinci aşamada öğrenciler, yazdıkları hikâyeyi zaman, mekân, olay ve karakterlere uygun olarak senaryolaştırır. Ancak senaryolaştırma aşamasından önce öğretmen öğrencilere senaryo oluşturma konusunda bir örnekle bilgilendirme yapar. Üçüncü aşamada öğrencilere hikâye panosu dağıtılır. Senaryolarını hikâye panosundaki karelere yerleştirmeleri istenir. Ayrıca senaryoyla ilgili olarak hikâye panosundaki karelere resim çizmeleri ya da fotoğraflar çekmeleri istenir. Dördüncü aşamada öğrenciler oluşturdıkları resim ya da fotoğrafları Microsoft Story-3 programına yerleştirir. Senaryolarını karelere uygun olarak seslendirir. Müzik veya efektler eklerler. Son aşamada ise tüm bu yapılanlar birleştirilip kaydedilerek dijital hikâye oluşturulur. Her bir grup dijital hikâyelerini oluşturduktan sonra sınıfa izletir. Öğrenciler oluşturulan bu öykülerle ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirirler.

Değerlendirme: Öğrencilerden bugünkü etkinliğin kendilerine sağladığı yararları anlatmaları istenir. Ayrıca çalışma kitabında yer alan çalışmaların da yapılması istenir. Öğrencilere oluşturdıkları dijital öyküleri ve günü değerlendirmeleri için yapılandırılmış öğrenci günlük formları dağıtılır.

Plâna İlişkin Açıklamalar: Sağlıklı Hayat ünitesindeki “Mevsimplere Özgü Yiyeceklerle Beslenirim”, “Dengeli Beslenirim” ile “Kendimin ve Toplumun Sağlığını Korurum” konuları kazanımlara uygun olarak birleştirilerek planlama yapılmıştır.

EK-8: Uzman Gözlem Formu

		Evet	Kısmen	Hayır	Açıklama
1.	Öğrenciler sınıftaki etkinliğe katıldılar.				
2.	Öğrenciler etkinlik başlarken kendilerine bir hedef belirlediler.				
3.	Öğrenciler etkinlikleri yaparken belirlenen kurallara uydular.				
4.	Öğrenciler etkinlik sırasında görevlerini yerine getirdiler.				
5.	Öğrenciler etkinliği zamanında bitirdiler.				
6.	Öğrenciler içinde bulundukları mekanı etkinliğe uygun kullandılar.				
7.	Öğrenciler etkinlik sırasında grup arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalıştılar.				
8.	Öğrenciler etkinlik sırasında grup içindeki sorumluluklarını yerine getirdiler.				
9.	Öğrenciler etkinlik sırasında birbirlerine yardım ettiler.				
10.	Öğrenciler etkinlik sonucunda bir ürün ortaya çıkardılar.				
11.	Öğrenciler yapılan etkinlikten keyif aldıklarını belirttiler.				
12.	Öğrenciler öğrenmeleri ile ilgili ifadelerde bulundular.				
13.	Öğrenciler etkinliklerle ilgili duygu ve düşünceleri ifade ettiler.				

EK-9: Etik Kurul İzni

Etik Kayıt Tarihi: 15.12.2020		Protokol No: 72720		Tarih: 30.12.2020	
					
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ					
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması				
KONU:	Eğitim Bilimleri				
BAŞLIK:	Hayat Bilgisi Dersinde İlkokul Öğrencilerinin Temel Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öyküleme Uygulamaları				
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Şenile Dilek BOYACI				
TEZ YAZARI:	Emrah KÖSEOĞLU				
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-				
KARAR:	Olumlu				

EK-10: Öykü Panosu Örneği

ÖYKÜ PANOSU		
1.	2.	3.
4.	5.	6.

EK-11: Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÖZ-YÖNETİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ				
No	Maddeler	1 (Hiçbir zaman)	2 (Bazen)	3 (Her zaman)
1.	Yaşadığım çevredeki diğer canlıları (ağaçlar, hayvanlar gibi.) korurum.			
2.	Yaşadığım çevreyi ve doğayı temiz tutarım.			
3.	Okulun eşyalarını ve kaynaklarını (sıra, masa, lavabolar gibi.) özenli kullanırım.			
4.	Herkesin kullandığı ortak eşyaları (parktaki oyuncaklar, okuldaki eşyalar gibi.) özenli kullanırım.			
5.	Okulumun krokisini çizebilirim.			
6.	Evimin krokisini çizebilirim.			
7.	Yaşadığım mahallenin krokisini çizebilirim.			
8.	Odamı dağıttığımda tekrar düzenlerim.			
9.	Evdeki kurallara uymaya dikkat ederim.			
10.	Kendime ait ders çalışma planı hazırlarım.			
11.	Aileme karşı sorumluluklarımı yerine getiririm.			
12.	Arkadaşlarım arasındaki anlaşmazlıklarda doğruları söylerim.			
13.	Arkadaşlarımın haklarına saygı gösteririm. (Onlar konuştuğunda dinlerim, konuşma sıramı beklerim gibi.)			
14.	Ailemdeki kişilere her konuda doğruları söylerim.			
15.	Etkili öğrenmek için farklı yolları (tekrar etme, not alma, soru sorma gibi.) kullanırım.			
16.	Bir şey üzerinde çalıştığım zaman tüm dikkatimi ona veririm.			
17.	Ödevlerimi dikkatle yaparım.			
18.	Ödevlerimi yapacağım zamana kendim karar veririm.			
19.	İstemediğim bir durumda hayır diyebilirim.			
20.	Kendi isteğimle kişisel temizliğimi yaparım.			

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Emrah KÖSEOĞLU

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : [REDACTED]

E-posta [REDACTED]

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2009, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD
- 2009, Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı
- 2014, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bil. Enst., Sınıf Öğretmenliği (Tezli YL)
- 2016, Öğretim Görevlisi, Harran Üniversitesi, Viranşehir MYO

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Köseoğlu, E. (2014). *İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Köseoğlu, E. & Boyacı, S.D. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of History School*, 59, 2495-2517.
- Ürünibrahimoğlu, M., Göçer, V., Özer, S. & Köseoğlu, E. (2022). İlkokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin canlı ders deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 21-41.
- Yılmaz, E., Köseoğlu, E., & Yıldırım, Y. (2020). 4. sınıf “basit elektrik devreleri” ünitesi için bir öğretim materyali tasarımı ve tasarıma yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 100-109.