

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE STORYLINE
YAKLAŞIMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Hanifi ŞEKERCİ
(Doktora Tezi)

İstanbul- 2018

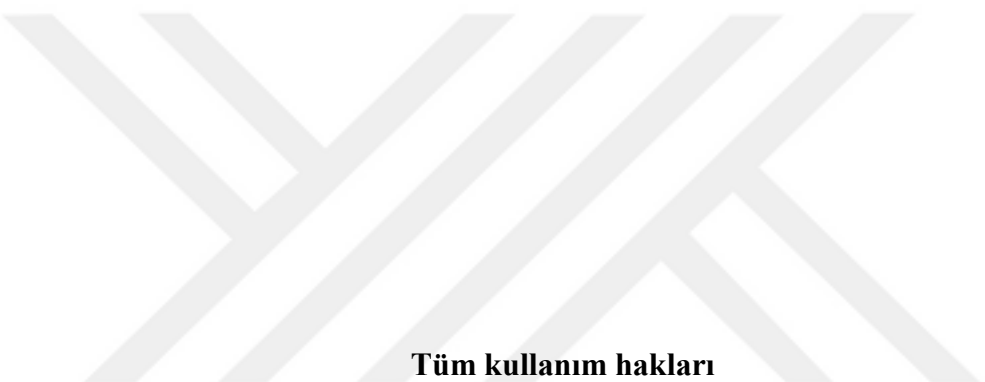
T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE STORYLINE
YAKLAŞIMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Hanifi ŞEKERCİ
(Doktora Tezi)

Danışmanlar
Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

İstanbul- 2018



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

©2018

ONAY

Hanifi ŞEKERCİ tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Storyline Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi” konulu çalışma 05/ 04/ 2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	ADI- SOYADI
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Levent DENİZ
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KATILMIŞ
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Süleyman DOĞAN
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi G. Şule TEPETAŞ CENGİZ

İMZA





ÖZGEÇMİŞ

2001- 2004	Elazığ Gazi Lisesi.
2005- 2009	Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü.
2009- 2012	Fırat üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans.
2012- 2015	İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü Doktora.
2015 -2018	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü Doktora (Yatay Geçiş).
2009- 2010	Şırnak/ Silopi Koç İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği Görevi.
2010- 2013	Diyarbakır/ Ergani Gözekaya İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği Görevi.
2013-	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitim Bölümü Araştırma Görevliliği Görevi.

ÖNSÖZ

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının hâkim olduğu eğitsel ortamlarda öğrencileri aktif kılacak yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılarak onlara gerçek yaşam problemlerini çözme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Böylelikle ders konuları ile yaşamın ilişkisi sağlanarak, öğrenciler için daha anlamlı öğrenme fırsatları oluşturulmaktadır. Ders konularının gerçek yaşamla bağlantılı olması ve öğrenciler için anlamlı öğrenme fırsatlarının sağlanması, Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirebilmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin pasif olarak, dinleyici pozisyonunda yer aldığı ve yaşamdan kopuk bir şekilde işlenen Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilere vatandaşlık becerileri ve yaşam bilgileri kazandırmak güçtür. Storyline yaklaşımı, ders konularını günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrencilere yaşam becerileri kazandıracak onları öğrenme sürecinde aktif kılacak öğrenme yaklaşımlarından biridir. Bu bakımdan Storyline yaklaşımının ilkökul Sosyal Bilgiler derslerinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturma anlamında öğretmenlere önemli fırsatlar sunabileceği düşünülmektedir.

Doktora tez konusunu belirleyebilmek oldukça güç bir iştir. Konunun belirlenmesinin ardından yerli ve yabancı literatürünün okunması, konu ile ilgili çalışmalar yürüten araştırmacılarla görüşülmesi gibi birçok iş araştırmacıyı beklemektedir. Bu durum araştırmacıya her anlamda birçok şey katabilmektedir. Bu araştırmada, yapılandırmacı öğrenme anlayışı temelinde geliştirilen Storyline yaklaşımının ilkökul Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımının tez konusu olarak belirlenmesinin ardından kendimi bir macera ve tatlı bir telaş içerisinde buldum. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda yer alan uygulamaların birbirinden farklı olması kafamı oldukça karıştırdı ve problem yaşamama neden oldu. Bu problemleri aşmamda, Storyline yaklaşımının Türkiye’de tanınmasında oldukça önemli emekleri olan Yrd. Doç. Dr. G. Şule TEPETAŞ CENGİZ adeta “Hızır” gibi yetişti ve bana kaybolan rotamı tekrar bulmamda oldukça önemli bir yol haritası sundu. Bu bakımdan kendisine minnettarım diyebilirim.

Araştırma konusunun belirlenmesinin ardından gerçekleştirilecek öğretim süreci için yapılan tüm çalışmalarda tez danışmanım olan sayın Prof. Dr. Yücel KABAPINAR’ın oldukça mühim katkıları vardır. Bu bakımdan kendisine müteşekkir olduğumu burada belirtmek isterim. Ayrıca tez izleme komitesinde yer alan ve gerçekleştirilen çalışmaya

görüş ve önerileri ile katkı sunan Doç. Dr. Levent DENİZ'e ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ'a teşekkürü bir borç bilirim. Bu çalışmanın gerçekleşmesi için yol açan, bana her anlamda tam güveni olduğunu hissettiren ve hayatımda önemli bir virajı almamda oldukça yaşamsal bir rol üstlenen danışman hocam sayın Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN'a şükranlarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın gerçekleşmesinde bana çeşitli noktalarda yardımları olan Dicle Üniversitesi'ndeki arkadaşlarıma ve hocalarıma teşekkür ederim. Tezimi okuyan değerli dostlarım Arş. Gör. Dr. Ferat Yılmaz'a, Arş. Gör. Dr. Melehat GEZER'e, Yrd. Doç. Dr. Mustafa İLHAN'a ve Arş. Gör. Selin GÖÇEN'e teşekkür ederim. Bunun yanında arkadaş olarak her zaman desteklerini gördüğüm Arş. Gör. Mehmet DEMİRKOL'a, Arş. Gör. Özcan EKİCİ'ye, Arş. Gör. A. Selam ERTEKİN'e, Arş. Gör. İsmail AYHAN'a ve Arş. Gör. Özgür KELEŞ'e de teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca daha küçük bir çocukken elimden tutup, bugüne gelmemde üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime; ülkemizin tüm coğrafyasında, bayrağımızın gölgesinde öğretmenlik mesleğini icra eden tüm emektar öğretmenlerimize, öğretmenlik yaptığım dönemde mesai arkadaşlığı yaptığım tüm öğretmen arkadaşlarıma hürmetlerimi, saygılarımı ve teşekkürlerimi bildiririm.

Araştırmayı gerçekleştirdiğim okulun idari kadrosuna, 4/D sınıfının öğrencilerine ve sınıf öğretmeni A. Handan DÜZCE'ye bana gösterdikleri yakınlık ve anlayıştan ötürü teşekkürlerim sonsuzdur.

Her insan için ailesi kıymet ve değer ifade etmektedir ve kuşkusuz bu benim için de öyledir. Bu bakımdan anneme, babama, kardeşlerime ve eşim Ayşe ŞEKERCİ'ye de buradan teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Hanifi ŞEKERCİ

2018- DİYARBAKIR

ÖZET

Storyline 1980’li yıllarında başında yapılandırmacı öğrenme anlayışı temelinde geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bu araştırmada, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak geliştirilen bu yaklaşımın ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki etkililiği araştırılmaktadır. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ve uygulamaların öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyi nedir?
2. Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ve uygulamalara ilişkin araştırmacı, sınıf öğretmeni ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
3. Deney grubundaki öğrencilerin “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Deney grubundaki öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Araştırma karma araştırma modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Bu bakımdan araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Araştırma Diyarbakır ilinin bir devlet okulunda yer alan 4. sınıf şubesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı sınıftaki öğrenci sayısı 34’tür. Araştırmaya sınıftaki öğrencilerin tamamı dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği, çalışma yapıtları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, öğretmen ve öğrenci görüşme formu ile açık uçlu anket kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde Bağımlı Gruplar t testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği’nden elde edilen ön-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma vardır ve bu farklılaşma son test lehinedir. Bu bakımdan Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve Sosyal Bilgiler öğrenme motivasyonlarını olumlu anlamda etkilediği

söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerde ortaya koydukları ürünlerin önemli bir bölümü çok nitelikli ve nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ve sınıf öğretmenin Storyline yaklaşımına dayalı öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin de oldukça olumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Storyline Yaklaşımı, Sosyal Bilgiler, Yaratıcılık.



ABSTRACT

The Storyline is an approach developed in the early 1980s on the basis of constructivist learning. In this research, the effectiveness of the approach developed according to the constructivist learning model is observed for the students of 4th grade of a primary school, in the class of Social Studies. In this context, this investigation sought to answer to the following research questions:

1. What are the students' implementation level of activities and applications?
2. What are the views of researchers, primary school teachers and students regarding activities and applications based on the Storyline teaching approach?
3. Is there a significant difference between the students' pre- and post test average scores related to Torrance Tests of Creative Thinking in the experimental group?
4. Is there a significant difference between the students' pre- and post-test average scores related to "motivation for learning social studies" in the experimental group?

The research is designed in accordance with the mixed methods research model. In this regard, qualitative and quantitative data collection tools have been used together in the research. This research was conducted in a primary school of Diyarbakır province, for students of 4th grade. The number of students in the class of study is 34. All of the students in the study were included. In this research, as a means of data collection; Torrance Tests of Creative Thinking, the motivational scale for learning social studies, work sheets, student diaries, researcher diary, teacher diary, teacher and student interview form, open ended questionnaires were used.

For the analysis of the quantitative data of this study, Dependent Samples T-test and Wilcoxon Signed- Rank test were used. Qualitative data were analyzed by content analysis technique.

According to the findings of this research, there are significant differences between the pre- and post tests average scores obtained from the Torrance Tests of Creative Thinking and the motivation scale for learning social information and these differences are in favor of the average scores of the post tests. In this respect, it can be said that the activities based on the Storyline approach affects positively the students' creative thinking skills and motivations for learning social studies. In addition, a significant portion of the products that students have exhibited in the activities based on the Storyline approach

have been evaluated “highly qualified” and “qualified”. It was also found that the students and the primary school teachers had very positive opinions regarding the teaching process based on the Storyline approach.

Key words: Storyline Approach, Social Studies, Creativity.



İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Önem	4
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayıtlılar	6
1.6. Tanımlar	6
1.7. Kısaltmalar	7
BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Sosyal Bilgiler: Tanım, Gelişim, Kapsam.....	8
2.2. Sosyal Bilgiler ve Gelişimi	11
2.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi	12
2.4. Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Gelişimi	14
2.5. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Temelinde 2017 Yılında Güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İncelenmesi	16
2.5.1. 2005-2017 İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçerik Yönünden İncelenmesi	17
2.5.2. 2005-2017 İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Yapısal Yönden İncelenmesi	18
2.5.3. 2005- 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Öğretme Süreci Yönünden İncelenmesi	21
2.5.4. 2005- 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Yönünden İncelenmesi	24
2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı: Tanım, Kapsam.....	26

2.6.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	28
2.6.2. Sosyal Yapılandırmacılık	30
2.6.3. Radikal Yapılandırmacılık.....	32
2.6.4. Yapılandırmacı Anlayışın Temel İlkeleri	33
2.6.5. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışında Öğretmenin Rolü	35
2.6.6. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışında Öğrencinin Rolü	36
2.6.7. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	39
2.6.8. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Değerlendirme	41
2.7. Storyline Yaklaşımı: Tanım, Kapsam ve Tarihsel Süreç	44
2.7.1. Storyline Yaklaşımı	44
2.7.2. Storyline Yaklaşımının Tarihsel Süreç İçerisinde Gelişimi	46
2.7.3. Storyline Yaklaşımının Yapısı ve Bölümleri	49
2.7.4. Storyline Yaklaşımının Planlama Çerçevesi	50
2.7.5. Storyline Yaklaşımının Unsurları ve İlkeleri	52
2.7.6. Storyline Yaklaşımında Öğretmen	56
2.7.7. Storyline Yaklaşımında Öğrenci	57
2.7.8. Storyline Yaklaşımında Değerlendirme	58
2.7.9. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışıyla İlişkisi Bağlamında Storyline Yaklaşımına Bakmak.....	58
2.8. Kanıt Temelli Öğretim	60
2.8.1. Sosyal Bilgiler ve Kanıt Temelli Öğretim:.....	64
2.8.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Kanıt Temelli Öğretim.....	66
2.9. İlgili Araştırmalar	68
2.9.1. Yurtdışı Araştırmaları.....	68
2.9.2. Yurtiçi Araştırmaları	71
III: YÖNTEM	75
3.1. Araştırmanın Modeli	75
3.2. Çalışma Grubu	76
3.3. Veri Toplama Araçları	77
3.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi.....	77
3.3.2. Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği.....	78
3.3.3. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler ve Çalışma Yaprakları	79

3.3.4. Araştırmacı, Öğretmen ve Öğrenci Günlüğü.....	79
3.3.5. Açık Uçlu Anket Formu	80
3.3.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	80
3.3.7. Kamera ve Fotoğraf Kayıtları.....	82
3.4. Verilerin Analizi.....	82
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	83
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	84
3.5. Eylem Araştırmasında Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması	86
3.6. Araştırmaya İlişkin Etik Uygulamalar	87
3.7. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerini Uygulama Süreci: İşlem Yolu	87
3.7.1. Eylem Araştırması Öncesinde Yapılanlar	88
3.7.2. Eylem Araştırması Sürecinde Yapılanlar	89
3.7.3. Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıkları ve Geliştirilen Çözüm Yolları	102
3.7.4. Eylem Araştırması Sürecinden Sonra Yapılanlar	103
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	104
4. 1. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler ve Uygulamaların Öğrenciler Tarafından Gerçekleştirilme Düzeyi Nedir?	104
4.1.1. Bölüm I/ Karakter Oluşturma: “Bilim Adamları Aziz Bey ve Ali” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi.....	104
4.1.2. Bölüm II/ Mekân Oluşturma: “Teknoloji Laboratuvarında Çalışırlardı” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi.....	110
4.1.3. Bölüm III/ Birinci Olay: “Teknoloji Laboratuvarına Gelen Araçlar Yanlış Yerleştirildi” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi	118
4.1.4. Bölüm IV/ İkinci Olay: “1926 Yılına Yolculuk” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi	128
4.1.5. Bölüm V/ Üçüncü Olay: “Aziz Bey ve Ali’nin Başkent Turu” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi	175
4.1.6. Bölüm VI/ Dördüncü Olay: “1926’dan 2017’ye Geliş” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi	195
4.1.7. Bölüm VII/ Beşinci Olay: “ Ali Teknoloji Bağımlısı Olmak Üzere” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi.....	217
4.1.8. Bölüm VIII/ Altıncı Olay: “Ali Çalıştığı Projeyi Tamamlıyor” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi	241

4.1.9. Bölüm IX/ Sergi- Parti: “Uçuş Partisi” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi	252
4.2. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler ve Uygulamalara İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Görüşleri Nelerdir?	255
4.2.1. Storyline Yaklaşımı ile İşlenen Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri	255
4.2.2. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri Nelerdir?	262
4.3. Deney Grubundaki Öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” Ön- Son Test Puanlarından Elde Edilen Verilerin Analizi.....	279
4.3.1. Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin “Genel Puan” ve “İçsel Motivasyon” Boyutundan Elde Edilen Verilerin Analizi.....	279
4.3.2. Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin “Dışsal Motivasyon” ve “Önemseme” Boyutlarından Elde Edilen Verilerin Analizi	280
4.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” Ön Test- Son Test Puanlarından Elde Edilen Verilerin Analizi.....	281
BÖLÜM V: SONUÇ ve TARTIŞMA	283
5.1. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin Öğrenciler Tarafından Gerçekleştirilme Düzeyi Nedir?	283
5.2. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Nasıldır?	283
5.3. Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinde Elde Edilen Sonuçlar.....	284
5.4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden Elde Edilen Sonuçlar	284
5.5. Tartışma.....	285
5.6. Öneriler	289
5.6.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	289
5.6.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	290
5.6.4. M.E.B’e Yönelik Öneriler	291
5.7. Teze Bütüncül Bir Bakış	291
KAYNAKÇA.....	295
EKLER.....	306

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. 2005-2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi 4. sınıf Öğretim Programlarının Öğrenme Alanları, Üniteler, Kazanım Sayıları ve Süreleri Yönünden	17
Karşılaştırılması.....	
Tablo 2.2. Geleneksel Sınıflarla Yapılandırmacı Sınıflar Arasındaki Farklılıklar..	40
Tablo 2.3. Yapılandırmacı ve Davranışçı Ölçme Değerlendirme.	43
Tablo2. 4. Storyline Yaklaşımının Planlama Formatı.....	50
Tablo 2.5. Sosyal Bilgiler Derslerinde Yararlanılacak Kanıtlar.....	64
Tablo 3.1. “Aziz Bey ve Arkadaşları” Adlı Storyline Öğretim Süreci ve Etkinlikleri Tablosu.....	90
Tablo 3.2. Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklar ve Geliştirilen Çözüm Yolları.....	102
Tablo 4.1. “Kavram Haritası” Çalışma Yaprığının Analiz ve Frekans Dağılımı...	121
Tablo 4.2. “Teknolojik Araçları Kullanım Alanlarına Göre Sınıflandırıyoruz” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı.....	124
Tablo 4.3. “Takvimin Ne İşe Yaradığını ve Hangi Amaçla Geliştirildiğini İfade Ediniz” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı.....	132
Tablo 4.4. “Türkler Neden Bir Takvim Geliştirme İhtiyacı Duymuşlardır” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı.....	135
Tablo 4.5. “Sizce Eski Türkler 12 Hayvanlı Takvimde Yıl İsimlerini Neden Hayvanlarla Adlandırılmış Olabilirler” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı..	138
Tablo 4.6. “Hicri ve Miladi Takvimler Arasında Ne Gibi Farklılıklar Vardır Belirleyiniz” Etkinliğine İlişkin Değerlendirmenin Analizi.....	144
Tablo 4.7. “Siz 1926 Yılında Yaşamış Olsaydınız Takvim Sisteminin Değiştiğini Öğrendiğinizde Neler Hissederdiniz” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı....	147
Tablo 4.8. “Siz Bir Takvim Geliştirseydiniz; Bu Takvimin Adını, Başlangıç Olayını, Bir Yılının Kaç Gün ve Ay Olacağını Belirtiniz” Etkinliğine Analizi ve Frekans Dağılımı.....	151
Tablo 4.9. “Kum Saati ve Su Saatinin Benzerlikleri ve Farklılıkları Nelerdir?” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı.....	159
Tablo 4.10. “Eski Zamanda Yaşıyor Olsaydınız Ateş ve Mum Saatinden Hangisini Kullanmak İstediniz ” Etkinliğine İlişkin Değerlendirmenin Analizi.....	164
Tablo 4.11. “Mekanik, Pilli ve Elektronik Saatler Arasında Nasıl Bir İlişki Olabilir?” Etkinliğine İlişkin Değerlendirmenin Analizi.....	168
Tablo 4.12. “2050 Yılındaki Saatlerin Görünümü Nasıl Olacaktır? Bu Saatlerin Özellikleri Ne Olacaktır?” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı.....	171
Tablo 4.13. “İlk Otomobilden Son Otomobile Olan Teknolojik Gelişimi Sıralayınız ve Bu Sırlamayı Neden Yaptığınızı Açıklayınız” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı.....	178
Tablo 4.14. “Otomobilin İcat Edildiği Haliyle Günümüzdeki Hali Arasında Ne Gibi Farklılıklar Vardır” Etkinliğine İlişkin Analiz ve Frekans Dağılımı.....	184
Tablo 4.15. “Otomobil Geliştirilmeyip Hep İlk İcat Edildiği Haliyle Kalsaydı Hayat Nasıl Olurdu?” Etkinliğine İlişkin Değerlendirmenin Analizi.....	186

Tablo 4.16. Otomobilde Zamanla Meydana Gelen Teknolojik Gelişmeler İle İlgili Duygu ve Düşüncelerinizi Otomobilin Mucidi Karl Benz’e Bir Mektup İle Anlatınız” Etkinliğine İlişkin Değerlendirmenin Analizi.....	189
Tablo 4.17 “Sizce Kemal Teknoloji Laboratuvarındaki Araçları Gördüğünde Yüz Şekli Nasıl Olabilir? Çiziniz, Kemal Bu Araçları Gördüğünde Neler Hissetmiş Olabilir Yazınız” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı.....	198
Tablo 4.18. “İncelenen Araçlar Konuşuyor Olabilselerdi, Son Model Araçlar İlk Modellerine Kendilerini Nasıl Anlatırlardı? Görüşlerinizi Aşağıya İfade Ediniz” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı.....	203
Tablo 4.19. “Sizce Yukarıdaki Araçların İlk Hallerini Kullananlar Araçların Son Modellerini Görebilseler ve Kullanabilseler Neler Düşünürler? Kendilerini Nasıl Hissederler?” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı.....	207
Tablo 4.20. “Sizce Araçlardaki Teknolojik Gelişmeler Hayatımızı Nasıl Etkilemektedir? Duygu ve Düşüncelerinizi İfade Ediniz” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı.....	210
Tablo 4.21. “Teknolojinin Hayatımıza Olan Olumlu Katkıları Sizce Nelerdir? Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı.....	220
Tablo 4.22. “Yukarıdaki Görsel Kanıtlardan Yola Çıkarak Teknoloji Bağımlılığına İlişkin Görüşlerinizi Yazınız” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı.	225
Tablo 4.23. Sizce Teknoloji Yararlı mı; Yoksa Zararlı mı? Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı.....	228
Tablo 4.24. “ Sence Teknolojiyi Doğru Kullanıyor Musun? Yoksa teknoloji bağımlısı mısın? Teknoloji Bağımlılığından Kurtulma Önerin Nedir? Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı.	231
Tablo 4.25. Teknolojinin Zararları Konusunda İnsanları Bilinçlendirmek İsteyen Bir Grafiker Olsaydın İnsanları Bilinçlendirmek İçin Nasıl Bir Afiş Hazırlardın?” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı.....	234
Tablo 4.26. Haydi Yeni Bir Araç Tasarlayalım Etkinliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Analiz ve Frekans Dağılımı.....	242
Tablo 4.27. “Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerle İşlenen Sosyal Bilgiler Dersini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz.....	255
Tablo 4.28. “Sizce Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler, Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Konularını Öğrenmeye Yönelik İlgilerini Nasıl Etkiledi?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz.	256
Tablo 4.29. “Storyline Yaklaşımı Etkinlikleri İle İşlenen Sosyal Bilgiler Dersinde İlginç Bulduğunuz Noktalar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz.....	257
Tablo 4.30. “Gerçekleştirilen Çalışmada Eleştirdiğiniz/ Eleştireceğiniz Noktalar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz.....	258
Tablo 4.31. “Sizce Öğrenciler Storyline Etkinliklerinin Uygulanması Sürecinde Zorluk Yaşadı mı? Bunlar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz.....	259
Tablo 4.32. “Sizce Storyline Yaklaşımı Sosyal Bilgiler Dersinin Farklı Ünitelerinde de Uygulanabilir mi? Görüşlerinizi Paylaşır mısınız?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz.....	259

Tablo 4.33. “Sizce Storyline Yaklaşımı Derslerde de Uygulanabilir mi? Görüşlerinizi Paylaşırmısınız?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz.....	260
Tablo 4.34. “Sizce Böylesi Bir Sosyal Bilgiler Dersi Öğrencilerin Ne Gibi Becerilerini ve Bakış Açılarını Geliştirebildi?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz.....	261
Tablo 4.35. “Sosyal Bilgiler Dersinde Storyline Yaklaşımının Daha İyi Uygulanabilmesi İçin Önerileriniz Var mı? Bunlar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz.....	261
Tablo 4.36. “Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerle İşlenen Sosyal Bilgiler Dersi Hakkındaki Duygu ve Düşüncelerin Nelerdir? Lütfen Açıklar mısın?” Açık Uçlu Anket Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplara İlişkin Analiz.....	263
Tablo 4.37. Storyline Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersine Olan Bakış Açısına Etkisi.....	265
Tablo 4.38. Storyline Etkinliklerinin Öğrencilere Kazandırdığı Beceri ve Nitelikler.....	267
Tablo 4.39. Öğrencilerin Hoşuna Giden Storyline Etkinlikleri.....	269
Tablo 4.40. Gerçekleştirilen Storyline Uygulamasında Öğrencilerin Zorlandıkları Etkinlikler.....	271
Tablo 4.41. Storyline Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Farklı Ünitelerinde Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Analizi.....	273
Tablo 4.42. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin Diğer Derslerde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerin Analizi.....	276
Tablo 4.43. Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Genel Puan ve Önemseme Boyutu Ön- Son Test Analizi Sonuçları.....	279
Tablo 4.44. Storyline Yaklaşımının Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Dışsal Motivasyon ve Önemseme Düzeylerine Etkisi.....	280
Tablo 4.45. Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden Elde Edilen Verilerin Bağımlı Gruplar T Testi Analizi.....	282

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Sosyal Bilgiler ve Konu Alanları.....	11
Şekil 2.2. Storyline Öğretim Süreci ve Bölümleri.....	49



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız çağ, bilgi ve teknoloji çağıdır. Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler baş döndürücü bir hızla devam etmektedir. Bilgiyi üretme ve var olan bilgiye hızlı bir şekilde ulaşp, bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanma günümüz dünyasında rekabet için önemli görülmektedir. İltter'e (2013, s.1) göre bireylerin, toplumların ve ülkelerin ayakta kalabilmesi, bu rekabetçi düzene ayak uydurabilmelerine bağlıdır. Bunun için ise, yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Bu insanlar, bilgi çağına uyum sağlamalarını kolaylaştıracak araştırma, sorgulama, düşünme ve elde edilen bilgileri farklı durumlarda kullanma gibi becerilere sahip olmalıdır. Bunun yanında eğitim sistemleri bireyin kişisel gelişimi ve yaşadığı topluma uyumu için de bir takım yenilikler ve reformlar yapmaktadır. Bunun için eğitim paydaşları, bireylerin yaşadıkları topluma daha kaliteli katkılar sunabilmeleri için onlara çeşitli beceriler ve kişisel nitelikler kazandırmayı amaçlamaktadır. Nitekim içinde bulunduğumuz çağda, çağdaş ve gelişmiş ülkeler dünya ile rekabet edebilecek donanımına sahip insan yetiştirmenin yanında işbirlikçi, yenilikçi, demokrat, çoğulcu, akıllı ve bilimi önceleyen vatandaş yetiştirmeyi de hedeflemektedir. Bu hedeflere ulaşmada, davranışçı yaklaşım benimsenerek hazırlanan eğitim programlarının yetersizliği gözlemlenmiştir. Bunun için yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği program geliştirme çabaları hızlanmıştır. Bu durum ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarını da etkilemiştir. 2005 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışı temelinde öğretim programları hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Bu çalışmalar Sosyal Bilgiler programlarında da etkisini göstermiştir.

Yukarıda da ele alındığı gibi, hem bilgi çağına uyum sağlayacak hem de demokratik vatandaşlık becerilerine sahip insanların yetiştirilmesi önemli bir durum ve ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ihtiyacın giderilmesinde ise, Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir misyonunun olduğu söylenebilir. Ancak davranışçı eğitim anlayışının egemen olduğu Sosyal Bilgiler öğretim programları bu ihtiyacı gidermede yetersiz kalmıştır. Çünkü bu programlarda, Sosyal Bilgiler dersi konuları öğretmen merkezli olarak işlenmekte ve değerlendirme ise öğretmenin anlattığı ve ders kitaplarında var olan bilgilerin geri

çağırılmasında ibaret olan çalışmalar içermektedir. Bu bakımdan öğrencilere kazandırılması hedeflenen vatandaşlık becerileri ve tutumları yetersiz kalabilmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek için, yapılandırmacı eğitim anlayışı temelinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları geliştirilmiştir. Böylelikle öğretim sürecinin temeline öğrenciler alınmıştır. Öğrenciler bilginin pasif alıcısı durumundan öğretim sürecinde aktif hale, öğretmenler ise bilgiyi aktarma pozisyonundan, doğru bilgiye ulaşma konusunda rehber konumuna getirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi konularının gerçek hayatla bağlantısı kurulmuş ve gerçek hayat problemlerinin çözümü üzerine etkinlikler yapılandırılmıştır. Değerlendirmede de yapılandırmacı anlayışın etkileri görülmüştür. Bu anlamda değerlendirme çalışmalarının ürün değil süreç temelli olarak yapılmasının üzerinde durulmuştur. Burada amaç öğrencilere not vermek değil, onları akademik, sosyal ve kültürel yönden desteklemektir. Bu bağlamda yapılandırmacı temelde geliştirilen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının merkezinde öğrencinin olduğu görülebilmektedir. Onları öğretim sürecinde aktif kılan işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun eğitsel yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretim programında, öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine alma, araştırmaya ve incelemeye yönlendirme, onların ön bilgilerine göre öğretim süreci tasarlama ve gerçek yaşam problemleri ile onları karşılaştırma önerilmektedir. Bu bağlamda programda, öğrencileri derste aktif kılan öğretim yöntem ve yaklaşımlarının kullanılmasının önemsendiği söylenebilmektedir. Öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılacak öğretim yaklaşımlarından biri de Storyline yaklaşımıdır. Storyline, öğretmen tarafından temel noktaları belirlenmiş öyküler aracılığıyla, öğrencilerin bilgiye ulaşmasını sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Storyline yaklaşımında, öğrencilerin deneyimleri ve ön bilgilerine göre öğrenme yaşantıları düzenlenmektedir. Böylelikle onların yeni bilgiler edinmeleri ve deneyimler kazanmaları sağlanmaktadır. Storyline sürecinin temelinde aşamalı (sıralı) bölümlerden oluşan bir öykü tasarlanmaktadır. Bu bölümler aynı zamanda öğretim sürecinin de bölümleri olmaktadır. Bu bölümler arasındaki geçişler için anahtar sorular kullanılmakta ve aynı zamanda anahtar sorular vasıtasıyla öğrenciler, araştırmaya ve sorunlara çözüm yolları bulmaya yönlendirilmektedir. Böylelikle öğrencilerin araştıracağı, deneyeceği ve kendi çözüm

yollarını üreteceği bir yapı oluşturulmaktadır. Creswell'e (1997) göre, Storyline'nin uygulanışında kilit rol oynayan öğeler öğretim sürecinin belirli bir sıraya yerleştirilmesi, süreçte yer alacak hayali karakterlerin işe koşulması, öğrenme etkinliğinin gerçekleştirileceği bir olayın seçilmesi ve gerçek hayattan problemler sunularak bunların çözümlenmesi yoluna gidilmesidir.

Storyline yaklaşımının temelinde her ne kadar aşamalı bir öyküden oluşan öğrenme etkinlikleri düzenlense de öğrenme sürecinde, öğrencileri gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya bırakma hedeflenmektedir. Bu bakımdan Storyline yaklaşımı, öğrencileri araştırmaya sevk edecek teknikler ve materyaller kullanma noktasında öğretmene imkânlar sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler öğretim programında sıklıkla vurgulanan gazete kupürlerinin ve örnek olayların öğrenme sürecinde kullanımı, kanıt temelli etkinlikler düzenleme gibi eğitsel uygulamalar için de Storyline yaklaşımının öğretmene önemli fırsatlar sunabileceği düşünülmektedir. Çünkü öykü kahramanlarının başlarından geçen olaylara göre öğretim süreci tasarlanırken gazete kupürlerinden, örnek olaylardan ve kanıt temelli etkinliklerden rahatlıkla yararlanılabilir. Bu bakımdan Storyline yaklaşımı Sosyal Bilgiler dersinde işlevsel bir şekilde işe koşulabilecek bir öğrenme yaklaşımı olarak görülebilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı temelinde geliştirilen Sosyal Bilgiler öğretim programında, öğrencileri aktif kılacak öğretim süreçlerinin oluşturulması önerilmekte ve Sosyal Bilgiler dersinin ezbere dayalı olarak ve aktarım yöntemleri ile işlenmesi sakıncalı bulunmaktadır. Ancak öğretim programının uygulanmasına ilişkin yapılan çeşitli araştırmalarda, öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanamadıkları, öğrencilerin ön bilgiler dikkate alınarak öğretim tasarımının yapılmadığı, öğrencilerin gerçek yaşam problemleri ile karşılaştırılmadığı, değerlendirmenin süreç odaklı yapılmadığı ortaya konulmaktadır (Atilla ve Sözbilir, 2016, Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013, Demirboya 2014, , Ocak, 2012, Yelken, Tanrıseven, Üredi, Kılıç 2010). Araştırmaların yapıldığı tarihleri göz önüne alındığında sorunun halen devam ettiği de gözlemlenmektedir. Buna göre günümüzde halâ derslerin öğretmen tarafından işlendiği ve öğrencilerin dinleyici olarak derslere katılım gösterdiği söylenebilmektedir. Bu durum kuşkusuz Sosyal Bilgiler öğretimi açısından olumsuz bir durumdur. Çünkü öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine katılamadıkları öğrenme

öğretme süreçlerinde, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan beceri ve kazanımları öğrencilerin edinebilmesi oldukça güçtür. Aslında yapılandırmacı öğrenme anlayışının derslerde uygulanış biçimi olarak görülebilecek Storyline yaklaşımının ilkökul Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanımının etkili olabileceği düşünülmüştür. Bu araştırma ile bir takım zorluklara rağmen yapılandırmacı öğrenme anlayışının sınıflarda uygulanabilir olduğu ve Storyline'nin bu noktada işe koşulabilecek işlevsel bir yaklaşım olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma ile Storyline yaklaşımının ilkökul 4. Sosyal Bilgiler dersinde nasıl uygulanabileceğinin, öğrencilerin gelişimine katkılarının ve Storyline öğrenme sürecinde yaşanan problemlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bakımdan aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

- Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ve uygulamaların öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyi nedir?
- Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ve uygulamalara ilişkin araştırmacı, sınıf öğretmeni ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Deney grubundaki öğrencilerin “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Deney grubundaki öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

1.3. Önem

Sosyal Bilgiler dersi çocuğu hayata hazırlayan bir derstir. Bu anlamda Sosyal Bilgiler dersinin çocuğun sosyalleşmesine, demokratik değerleri benimsemesine, günlük hayata ilişkin problem çözme becerileri kazanmasına yönelik katkısı oldukça büyüktür. Bilinçli bir yurttaş olarak demokratik değerleri benimseyen, topluma uyum sağlayabilen, sahip olduğu bilgileri günlük yaşamına aktarıp karşılaştığı problemlere ilişkin çeşitli çözümler üretebilen bireyler yetiştirme Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçları arasındadır. Sosyal

Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katılımı gerekmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi ezberlenerek öğretilebilecek veya öğrenilebilecek bir ders değildir. Bu derste öğrenciye bilgiye ulaşabilme yolları öğretilmeli ve onun derse katılımı sağlanmalıdır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat verilmeli ve yeni bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olunmalıdır.

Sosyal Bilgiler öğretim programı yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel düşüncelerinden biri öğrenenlerin öğrenme ortamında etkin olmaları, ön bilgileri üzerine yeni bilgilerini inşa etmeleri yani yapılandırmalarıdır. Bu bağlamda öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine katıldıkları çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması bu yaklaşımın temel düşüncesiyle örtüşmektedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine aktif olarak katılımını sağlayacak, onları araştırma ve problem çözmeye yönlendirecek öğretim yaklaşımlarından biri de Storyline yaklaşımıdır.

Storyline yaklaşımı birçok ülkede aktif olarak kullanılmasına rağmen Türkiye’de fazla tanınmayan ve Sosyal Bilgiler öğretimi alanında da üzerinde çok çalışılmamış öğretim yaklaşımlarından biridir. Araştırmada bu yaklaşımın Sosyal Bilgiler dersinde kullanımı ve etkililiği çeşitli yönlerden incelenecektir. Bu bakımından araştırma alana çeşitli katkılar sağlayacaktır. Çalışmanın alana katkıları şöyle sıralanabilir:

- İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme noktasında örnek teşkil etme,
- Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulanması sırasında öğrencilerin zorlandıkları, beğendikleri ve beğenmedikleri noktaları belirleme,
- Storyline yaklaşımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık becerilerine olan etkisini belirleme,
- Storyline yaklaşımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisini belirleme.

Araştırmanın alana getireceği bu katkılardan ötürü önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırmaya katılacak öğrenciler ilkokul 4. sınıf ile sınırlıdır.
- Araştırma, Storyline yaklaşımının uygulanacağı deney grubu ile sınırlıdır.
- Araştırma, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “ İyi ki Var” ünitesi ile sınırlıdır.
- Araştırma, araştırmacının kullandığı Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Sosyal Bilgiler Öğrenme Motivasyon Ölçeği, açık uçlu anket, çalışma yaprakları, öğretmen günlüğü, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci görüşme formu ve öğretmen görüşme formu ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama sırasında uygulanacak olan yaratıcılık testini cevaplandırmaya ilişkin gerekli hazır bulunuşluğa sahip olacakları ve motivasyon ölçeklerini içtenlikle cevaplayacakları,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarda birbirlerinden etkilenmeyecekleri,
- Görüşmeye katılanların sorulan sorulara içtenlikle cevap verecekleri,
- Öğretmen, araştırmacı ve öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin yaşadıklarını doğru bir şekilde günlüğüne yansıtacağı varsayılacaktır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde harmanlanıp, özel bir kitle olan öğrenciler için basitleştirilmiş formudur (Kabapınar, 2012).

Storyline Yaklaşımı: Uluslararası literatürde “Storyline Approach” olarak bilinen Storyline yaklaşımı, sıralı bölümlerden oluşan öyküler ve bu bölümler arasında geçişi sağlayan anahtar sorular vasıtasıyla öğrenenlerin öğrenme ortamına aktif katılımının sağlandığı, araştırma ve problem çözmeye yönlendirildiği bir öğretim yaklaşımıdır.

Kanıt Temelli Öğrenme: Birinci ve ikinci elden farklı türlerde kanıtları sorgulama ve tartışmaya dayalı uygulamalarla, öğrencilere tarihçi ve sosyal bilimcilerin bilgiyi üretmedeki becerilerini kazandırmayı amaçlayan zihinsel etkinlikler bütünüdür.

Motivasyon: Kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma gibi birçok duyguyu içeren karmaşık yapıda bir özellik (Açıkgöz, 2003, s.206).

Yaratıcılık: Yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz üretime dönüşmemiş kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zeka unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı zihinsel bir yetenektir (Aslan, 2001).

1.7. Kısaltmalar

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi.

NCSS: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi.

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Bilgiler: Tanım, Gelişim, Kapsam

Çocuklar okula başlamadan önce hayata dair çeşitli bilgileri aile ortamında öğrenebilmektedir. Okula başlayan çocukların aile hayatında öğrendikleri üzerine yeni bilgiler inşa etmeleri, yaşamı anlamaları, toplumsal yaşama uyum sağlamaları, sosyalleşmeleri, aile ve yakın çevresinin beklentilerini karşılayabilmeleri Hayat Bilgisi dersi ile sağlanmaktadır. İlkokulun ilk üç sınıfında okutulan bu dersin içeriği sosyal ve fen bilimlerinin basitleştirilmiş hallerinden oluşmaktadır. Bundandır ki ilkokul dördüncü sınıftan itibaren Hayat Bilgisi dersi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersi olarak ikiye ayrılır. Sosyal Bilgiler dersi yüklenmiş olduğu iyi vatandaş yetiştirme misyonu gereği, ülke eğitim sisteminin uzak hedefleri ile doğrudan bağlantılıdır. Bunun yanında Sosyal Bilgiler dersi taşıdığı bu misyondan ötürü öğrencilerin yaşamını etkileyen bir derstir. Söz konusu özelliklerinden dolayı oldukça önemli bir ders olduğu anlaşılabilen Sosyal Bilgiler dersi, içinde birçok disiplini barındırmaktadır. Bundan dolayı dersin tanımını yapabilmek oldukça zordur; ancak literatürde birçok tanımının olduğu görülmektedir. Bu tanımları incelemeden önce Sosyal Bilgiler ile birbirine karıştırılan sosyal bilimler arasındaki farklılıkların irdelenmesinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Atalay'a (2014, s.52) göre, sosyal bilimler geçmişten günümüze insan ve toplum ile bağlantılı incelemeler yapan disiplinler bütünü, insan ve toplum ile ilgili konularda metodolojik ilkeler çerçevesinde üretilen bilimsel bilgidir. Sönmez'e (1997, s.2) göre, sosyal bilimler insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen ve güncelliğini koruyan bilgiler bütünüdür. Subaşı (2013, s.13) sosyal bilimleri, bilginin yapısını ele alıp inceleyen bir kavram olarak ifade ederken, Erden (1996, s.34) sosyal bilimleri günümüzde ve geçmişte toplumsal yaşam içinde insanın insanla, çevresiyle ve kurumlarla ilişkilerini inceleyen birçok disiplin şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, sosyal bilimler geçmişten günümüze insanlığın kendisi ve çevresi ile etkileşime girmesi sonucu elde ettiği bilgi kategorileriyle ilgilidir. Bu noktadan sonra sosyal bilimler ile Sosyal Bilgilerin farklı yönlerini ele almak daha aydınlatıcı olabilir. Sosyal bilimlerin kapsamı sosyoloji, antropoloji, tarih, ekonomi, hukuk, coğrafya, eğitim, sanat vb. alanlardan oluşurken

Sosyal Bilgilerin içeriği ise daha çok tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi disiplinlerinden meydana gelmektedir. Kısakürek'e göre, Sosyal Bilgiler sosyal bilimlerin bulgu ve ayrıştırmalarının, bir toplumda yaşayan insanlar için gerekli olan temel ve ortak öğelerini kapsamaktadır (1989, s.5). Varış'a (1996, s.131) göre, "sosyal bilimler bilgi; Sosyal Bilgiler ise program yapısı ile ilgilidir. Birincisi bilgi kategorisi iken ikincisi program kategorisidir. İnsanoğlunun sosyal ilişkilerini konu edinen bilgi kategorileri sosyal bilimleri oluşturmaktadır".

Sosyal bilimler ile Sosyal Bilgiler arasındaki farklar yukarıda ele alınmıştır. Bu noktadan sonra Sosyal Bilgilerin ne olduğuna ve Sosyal Bilgiler ile ilgili yapılan tanımlara bakılabilir. Sosyal Bilgiler konularının önemli bir bölümünü sosyal bilimlerden alır. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler sosyal bilimleri oluşturan pek çok disiplin ile ilişkilidir. Söz konusu ilişki nedeni ile Sosyal Bilgilerin tanımını yapabilmek zordur; ancak yine de birçok çalışmada Sosyal Bilgiler için farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların bazılarına aşağıda yer verilerek Sosyal Bilgiler ile ilgili çeşitli değerlendirmelerde bulunulmuştur.

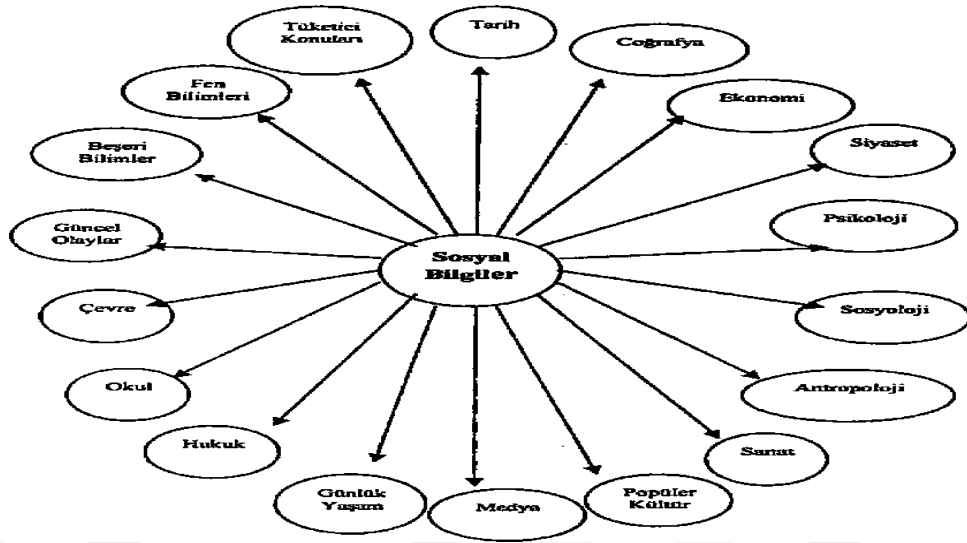
Kabapınar'a göre (2012, s.2), Sosyal Bilgiler dersi sosyal bilimlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde özel bir kitle olan öğrenciler için basitleştirilmiş biçimdir. Doğanay (2002, s.17), Sosyal Bilgileri "sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı" şeklinde tanımlamıştır. Sönmez'e göre (1997, s.3), Sosyal Bilgiler toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda ele alınan dirik bilgilerdir. Erden (1996, s.8) ise, Sosyal Bilgileri ilköğretim okullarında etkin vatandaşlar yetiştirmek için sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilerle, öğrencilere sosyal hayatla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü üzere, Sosyal Bilgilerin içeriğinin önemli bir bölümünün sosyal bilimlerden alınan bilgilerden oluştuğu söylenebilir. Bu durum, MEB tarafından yapılan Sosyal Bilgiler tanımında da görülebilmektedir. Sosyal Bilgiler dersini MEB (2005, s.45), bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması

amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olarak tanımlamaktadır. Bunun yanında dersin içeriğinde sosyal bilimlere ek olarak, doğa ve fen bilimlerinden alınan bazı bilgiler de yer alabilmektedir. Nitekim dersin anavatanı ve tarihsel olarak ortaya çıktığı ülke olarak kabul edilen Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgilerin en makul ve en çok kullanılan tanımını yapan Save ve Amstrong (1996, s.9) bu duruma dikkat çekmiştir. Save ve Amstrong tarafından yapılan tanım şöyledir:

Sosyal Bilgiler sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık becerilerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji ve din sosyolojisinin yanı sıra beşeri ilimler, matematik, ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı kararlar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır.

Save ve Amstrong'un Sosyal Bilgiler dersine ilişkin ortaya koydukları tanım da görüldüğü gibi, Sosyal Bilgilerde yalnızca sosyal bilim dalları disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmaz. Bunun yerine insanı ilgilendiren tüm bilim ve bilgilerden faydalanılmaktadır. Nitekim Martorella'nın (1998) Sosyal Bilgiler ile ilgili ortaya koyduğu şekil de bunu göstermektedir.



Şekil 2.1. Sosyal Bilgiler ve Konu Alanları (Martoralla, 1998)

Şekilde de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini oluşturan disiplinlerin ve bilgi kaynaklarının oldukça çeşitli olduğu ifade edilebilir. Yukarıdaki şekille birlikte, verilen tanımlar ve bilgilerden yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersinin iyi ve demokratik yurttaş yetiştirmeyi amaçladığı, bu amaç doğrultusunda dersin içeriğinin sosyal bilimler ile birlikte fen bilimlerinin insan ve toplumla ilgili alanlarından/konularından oluştuğu ve söz konusu içeriğin pedagojik ilkelere göre düzenlenerek öğrencilere sunulduğu söylenebilmektedir. Bu noktaya kadar Sosyal Bilgiler ile sosyal bilgilerin farkı ve sosyal bilgilerin çeşitli tanımları, amaçları ve kapsamı ele alınmıştır. Aşağıda Sosyal Bilgilerin tarihsel gelişimi irdelenecektir.

2.2. Sosyal Bilgiler ve Gelişimi

Sosyal Bilgiler dersinin tarihsel gelişimi incelendiğinde, ABD’de dersin sistemli bir şekilde okutulmaya başlandığı görülebilmektedir. Ancak Sönmez (1997, s.7), Sosyal Bilgiler eğitiminin tam olarak ne zaman ve nerede başlandığının kesin olarak bilinmediğine dikkat çekmektedir. Bunun yanında insanoğlunun yaşamını sürdürmesi ve yaşadığı topluma uyumu için bir takım bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle fen ve sosyal bilimlerin tarihçesinin insan yaşamı kadar eski olduğunu düşünmektedir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, Sosyal Bilgiler öğretiminin tarihi gelişimi açısından ABD önemli bir yere sahiptir. Safran ve Ata (2003, s.339), Sosyal Bilgiler dersinin 1916 yılından sonra “ABD’nin toplumsal yapısı” ve “Amerikan pragmatizminden kaynaklanan ihtiyaçları” nedeni ile ortaya çıktığını ifade etmektedir. Dersin ortaya çıkışı iki gerekçe ile açıklanmaktadır. “1890’lı yıllardan itibaren ABD’ye dünyanın her yerinden göç eden milyonlarca insanın toplumsal yapıya uyumunu sağlamak” birinci gerekçe olarak düşünülmektedir. İkinci gerekçe ise, John Dewey ve arkadaşlarının etkisi ile “ders konularının bireylerin günlük hayatlarından ve ilgilerinden alınması gerektiği anlayışıdır”. 1960 yıllara gelindiğinde, ABD’de Sosyal Bilgiler dersine ağır eleştiriler getirilmiştir. Bunun sonucunda Öztürk (2012, s.45), ABD’de “Yeni Sosyal Bilgiler” adında bir reform hareketinin ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu reformla birlikte dersin içeriğinde tarih ve coğrafya konuları azalarak sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyal psikoloji gibi alanların konuları ağırlık kazanmıştır. Bu alanların ders içeriğinde ağırlık kazanması ile disiplinler arası yaklaşımlar gelişerek tümevarımcı araştırma ön plana çıkmaya başlamıştır.

Sosyal Bilgiler anlayışının bir disiplin halinde geliştiği ilk ülkenin ABD olduğu yukarıda ifade edilmişti. Bunun yanında Öztürk ve Otluoğlu’nun (2005, s.14) da belirttiği gibi, dersin ana vatanı her ne kadar ABD olsa da Türkiye, Japonya ve Güney Kore gibi ülkelerde de bu ders benimsenmiştir. Ancak çeşitli ülkelerdeki eğitimciler, Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımına karşı çıkmaktadır. Bu eğitimciler sosyal bilimlerin birbirinden bağımsız olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkili disiplinlerin bağımsız dersler şeklinde okutulmasının vatandaşlık eğitimi açısından daha yararlı olacağına inanmaktadırlar. Başta İngiltere olmak üzere bazı Avrupa ülkelerinde bu anlayış benimsenmiştir. Bundan dolayı ilköğretimin tüm sınıflarında tarih ve coğrafya gibi dersler birbirinden bağımsız olarak okutulmuştur.

2.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi

Yeni doğan bir bebeğin iletişim çevresini sadece ailesi oluşturur. Zaman geçtikçe ve çocuk büyüdükçe iletişim kurulan kişi sayısı artar. Akrabaları, komşuları ve sokak arkadaşları ile etkileşime geçen çocuğun toplumla etkileşimi de bu sayede başlamış olur. Toplumsal hayata uyum sağlamak, toplumu oluşturan birey ve kurumlarla ilişki kurmak

zor bir iştir. Bu konuda eğitim kurumları bireylerin toplumsallaşması ve etkin bir şekilde yaşadığı topluma uyum sağlaması için önemli roller üstlenirler ki; eğitim kurumlarının temel işlevlerinden biri iyi vatandaş olmaları için öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaktır. Bunun için eğitim kurumları çeşitli dersler ve etkinlikleri işe koşturmaktadır. Bu derslerin en önemlilerinden biri Sosyal Bilgiler dersi.

Eğitim kurumları topluma karşı olan etkili vatandaş yetiştirme görevini Sosyal Bilgiler dersi ile yürütülen eğitim öğretim etkinlikleri ile yerine getirir (Kılıçoğlu, 2012, s.6). Bu bağlamda iyi vatandaş yetiştirme için bireyin öncelikle sosyalleşmesi gerekmektedir. Deveci'ye (2003, s.1) göre, Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı öğrencilere sosyal beceriler kazandırarak onların toplumsallaşmasını sağlamaktır. Benzer şekilde Çelikkaya (2013, s.3) da Sosyal Bilgilerin öğrenciyi içinde yaşadığı toplumun etkin bir üyesi yaparak ona karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırdığını ifade etmektedir. Binbaşıoğlu (1988, s.42) ise, Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin sosyalleşmesine ve araştırma yeteneklerinin gelişmesine sağladığı katkıya dikkat çekmektedir. Bu bakımdan dersin öğrencilerin sosyalleşmesini sağladığı ve onlara bir takım bilişsel beceriler kazandırmayı amaçladığı söylenebilir. Nitekim Gürdoğan Bayır (2010, s.2) karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma ve sorgulama, çoklu ortamları kullanabilme, problem çözme, etkili iletişim kurabilme ve bilgileri farklı durumlarda kullanabilme gibi bir takım bilişsel becerilerin Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığını belirtmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğrencilere bir takım bilişsel beceriler ve özelliklerin yanında vatandaşlık becerileri de kazandırmaktadır. Bu bağlamda İlter (2013, s.26), dersin öğrencilerin aktif vatandaş olmalarına imkân sağladığını ifade etmiştir. Yukarıda ele alınanlarda da görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler dersi öğrencilere vatandaşlık bilgisi ve yaşam için gerekli bilgi, değer, tutum ve beceriler kazandırmaktadır. Bu beceri, bilgi ve tutumların hem ulusal hem de küresel ölçekte öğrencilerin aktif vatandaş olmalarına imkân sağlayabileceği düşünülebilir. Safran (2014, s.14) ve Ünlüer (2008, s.1) kazandırılan bu beceri, tutum ve davranışların çocukların gelecek yaşamına olan etkisini de göz önüne alarak, Sosyal Bilgilerin öğrenciler için önemli bir ders olduğunu vurgulamaktadır.

Buraya kadar Sosyal Bilgilerin tanımı, kapsamı, amacı, dünyadaki tarihsel gelişimi ve önemi ele alınmıştır. Buradan hareketle dersin Türkiye'deki gelişiminin ve 2005 yılında

yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre geliştirilen ve 2017 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.4. Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Gelişimi

Türkiye’de Sosyal Bilgilerin gelişimi Osmanlı Devleti’nin son döneminde gerçekleştirilen eğitim reformlarına dayandırılabilir. Bu bağlamda dersin Tanzimat dönemi, Sultan II. Abdülhamit devri ve cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze olan gelişimi kronolojik olarak incelenmiştir. Tanzimat döneminde yayınlanan Maarifi Umumiye Nizamnamesi’nde Sosyal Bilgiler dersine çeşitli noktalarda atıf yapıldığı görülmektedir. Nitekim Akyüz (2010, s.165-167), bu nizamname ile rüşdiyeler, idadiler, darülfünunlar ve darülmualimlerin programlarında çeşitli tarih ve coğrafya derslerinin yer aldığını ifade etmektedir. Yine Öztürk (2012, s.26), Sultan II. Abdülhamit döneminde Sosyal Bilgiler konularının ilkokul programlarına girdiğini; ancak programlarda sadece tarih ve coğrafya konularının yer aldığını belirtmektedir. Bunun yanında 1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati’nde ise tarih ve coğrafyadan başka Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye’nin ilköğretim programına konduğu bilinmektedir. Bütün bu bilgilerden hareketle Sosyal Bilgiler kapsamına giren ders konularına Osmanlı Devleti’nin son döneminden itibaren eğitimin çeşitli kademelerinde yer verildiğini söylemek mümkündür.

Cumhuriyet döneminde eğitim reformları, Gazi M. Kemal Atatürk’ün öncülüğünde gerçekleştirilmiştir. Atatürk, yaşadığı dönemde Amerikalı eğitimci John Dewey’i Türkiye’ye davet etmiştir. Bundan dolayı ders programlarında ilerlemecilik akımının etkisinin olduğu ifade edilebilir. Öztürk ve Otluoğlu (2005, s.14), Sosyal Bilgilerin konu olarak eğitim programlarına girmesinin ilerlemecilik akımının “demokratik toplum için vatandaş yetiştirme” görüşünün etkisi ile gerçekleştiğini belirtmekte; 30’lu ve 40’lı yıllarda yeniden kurmacılık ve çocuk merkezli yaklaşımları benimseyen eğitimcilerin Sosyal Bilgiler programının gerçekleşmesi için yoğun bir şekilde çalıştıklarını ifade etmektedir. Bunun yanında cumhuriyetin ilk yıllarından 1968 yılına kadar Sosyal Bilgiler ders olarak okutulmamıştır. Öztürk (2012, s.26), bu durumun nedenini tek disiplinli program anlayışına dayandırmaktadır. Tek disiplinli program anlayışından dolayı tarih, coğrafya ve bazı yıllarda ise yurttaşlık ya da yurttaşlık bilgisi olarak adlandırılan

vatandaşlık dersi 1926, 1936 ve 1948 ilkokul programlarında ayrı birer ders olarak yer almıştır.

1968 yılında düzenlenen programlarda Sosyal Bilgiler dersi yerini almıştır. Burada 1949 yılında toplanan “IV. Milli Eğitim Şurası” kararının etkisi olduğu düşünülebilir. Bu şurada alınan “ilkokul ikinci devrede ayrı ayrı okutulan Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin bir ders halinde ve çocuk psikolojisine göre düzenlenmesi” kararı ile Sosyal Bilgiler dersinin içerik ve eğitim durumlarına güçlü bir atıf yapıldığı söylenebilmektedir. Nitekim Akdağ (2008, s.69) bu kararın içerik, öğretim kademesi ve hitap edilen kesimin gelişim psikolojisini vurgulaması açısından doğrudan Sosyal Bilgiler dersine işaret ettiğini düşünmektedir. 1962 ilkokul programı taslağında Sosyal Bilgilerin programlarda ayrı bir ders olarak okutulmasına yönelik önemli bir adım atılmıştır. Güngördü (2001, s.132), 1962 ilkokul programları taslağında daha önce ayrı ders saatleri ve kitapları bulunan Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında birleştirildiğini belirtmektedir. 1968 yılında hazırlanan programda ise Sosyal Bilgiler ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

1968 yılından itibaren ayrı ders olarak okutulan Sosyal Bilgiler. 1985 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 26. 04. 1985 tarih ve 64 sayılı kararı ile kaldırılmıştır. Ders 1985 yılından 1997 yılına kadar “Milli Tarih”, “Milli Coğrafya” ve “ Vatandaşlık Bilgileri” adı altında üç ayrı ders olarak okutulmuştur (Güngördü, 2001, s.132). Sosyal Bilgilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar 90’lı ve 2000’li yıllarda da devam etmiştir. 1994- 1997 yılları arasında YÖK- Dünya Bankası tarafından “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” hazırlanmıştır. 1996’da L. Barth ve Abdullah Demirtaş tarafından Sosyal Bilgilerin gelişimi için bir takım çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan sonra Sosyal Bilgiler Dersi (Öğretimi) 2487 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan program çerçevesinde ilköğretim okullarında okutulmaya başlanmıştır (Akdağ, 2009, s.15). Bunun yanında Sosyal Bilgiler programlarını geliştirmeye yönelik çalışmalara devam edilmiştir. Öztürk (2012, s.27), 1998 yılından itibaren dünyadaki gelişmelere paralel olarak yoğun bir şekilde program geliştirme çalışmalarına başlanıldığını belirtmektedir. Bu çalışmalar sonucunda 2005 yılında tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapan; sosyal yapılandırmacılığı esas alan 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı, MEB tarafından pilot illerde uygulanmıştır. 2005- 2006 yılından itibaren program bütün

illerde uygulanmaya başlanmıştır. Bu program ile Sosyal Bilgiler algısı tarih, coğrafya ve vatandaşlığın üçlü saç ayağının önüne geçmiş; Sosyal Bilgilerin temsili psikoloji, sosyoloji, ekonomi vb. alanlarla genişletilmiştir. 2005 yılında geliştirilen Sosyal Bilgiler programı 2017 yılında yeniden güncellenmiştir. Aşağıda 2017 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler öğretim programı 2005 yılında yapılandırılan program temelinde incelenmiştir.

2.5. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Temelinde 2017 Yılında Güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İncelenmesi

Bu bölümde 2005 yılında geliştirildikten sonra 2017 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler öğretim programı, 2005 yılı programı temelinde tanıtılmıştır. 2005 yılında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının neden geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğuna ilişkin gerekçelere aşağıda yer verilmiştir.

Ünlüer'e (2008, s.4) göre, bilimsel ve teknolojik alanda meydana gelen gelişmeler, küreselleşme ve yapılandırmacı eğitim anlayışının eğitim sistemlerini etkilemesi gibi nedenler dünyada ve ülkemizde program geliştirme çalışmalarını hızlandırmıştır. Bu gelişmelere sosyal bilimlerde meydana gelen değişim ve gelişimlerin de eklenmesi Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının yeniden gözden geçirilmesi kararını doğurmuştur. 2005 yılında yapılandırılan İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının yeniden geliştirilme ihtiyacını MEB (2005) şu şekilde ifade etmektedir;

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı, dünyada yaşanan tüm değişim ve gelişmelerle birlikte, mevcut programların değerlendirilmelerine ilişkin sonuçlar ve ihtiyaç analizleri de dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu ihtiyaçlar göz önüne alınarak hazırlanan ilkokul Sosyal Bilgiler öğretim programı için dördüncü sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere, toplam 36 haftada 108 saatlik bir ders süresi öngörülmektedir. 2005 yılı öğretim programında öngörülen süre 2017 yılında değişmemiştir.

2005 yılında yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre geliştirilen programda 2017 yılında bir takım güncellemelere gidilmiştir. Bu güncellemelerin daha çok yapısal ve içeriksel değişiklikler olduğu görülmektedir. Öğrenme- öğretme süreci ve ölçme- değerlendirme faaliyetleri açısından değişikliklerin sınırlı olduğu söylenebilir. Aşağıda programda meydana gelen değişiklikler ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

2.5.1. 2005-2017 İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçerik Yönünden İncelenmesi

Hem 2005 hem de 2017 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programında içerik, disiplinlerarası bir yaklaşımla Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyinin (NCSS) temalarını esas alan öğrenme alanları etrafında yapılandırılmıştır. Ayrıca iki programda genişleyen ve spiral program yaklaşımlarından birine mutlak bağlılık yerine, bunların kaynaştırılmasına imkân veren esnek bir yaklaşımın benimsendiği söylenebilir.

2017 yılında güncellenen İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı, 2005 yılındaki program gibi temelde öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Öğrenme alanı programda “birbirleri ile ilişkili beceri, tema ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi sınıflayan bir yapı” şeklinde tanımlanmaktadır. 2005 yılı programında her öğrenme alanının ilgili ünitesi yer almaktayken, 2017 yılında güncellenen programda ünitelere yer verilmemiştir. Aşağıda yer alan Tablo 2.1’de 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler 4. sınıf Öğretim Programında yer alan öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları ve süreleri karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur.

Tablo 2.1. 2005-2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretim Programlarının Öğrenme Alanları, Üniteler, Kazanım Sayıları ve Süreleri Yönünden Karşılaştırılması

2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı					2017 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı				
Öğrenme Alanları	Üniteler	Kazanım Sayıları	Oranı	Süre/ Ders Saati	Öğrenme Alanları	Üniteler	Kazanım Sayıları	Oranı	Süre/ Ders Saati
Birey ve Toplum	Kendimi Tanıyorum	6	11	12	Birey ve Toplum	-	5	11	12
Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	6	14	15	Kültür ve Miras	-	4	13	14
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yaşadığımız Yer	8	14	15	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	6	18	20
Üretim Dağıtım ve Tüketim	Üretimden Tüketime	7	14	15	Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	5	15	16
Bilim, Teknoloji ve Toplum	İyi ki Var	6	11	12	Üretim Dağıtım ve Tüketim	-	5	17	18
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Hep Birlikte	5	11	12	Etkin Vatandaşlık	-	4	13	14
Güç, Yönetim ve Toplum	İnsanlar ve Yönetim	4	14	15	Küresel Bağlantılar	-	4	13	14
Küresel Bağlantılar	Uzaktaki Arkadaşım	4	11	12	-	-	-	-	-
Toplam		46	100	108	Toplam		33	100	108

Tablo 2.1’de de görüldüğü gibi, 2017 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler öğretim programında öğrenme alanları yer almakta; ancak öğrenme alanları ile ilgili üniteler bulunmamaktadır. Bunun yanında 2005 yılındaki programda sekiz öğrenme alanı varken 2017 programında yedi öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanlarından “Etkin Vatandaşlık” yeni programa eklenmiştir. “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ile “Güç Yönetim ve Toplum” öğrenme alanlarına güncellenen programda yer verilmemiştir. Bu öğrenme alanlarındaki kazanımların önemli bir bölümü de programdan çıkarılmıştır.

Güncellenen programla, 2005 yılı programı arasındaki bir diğer farklılık ise kazanım sayılarından. Eski programda sekiz öğrenme alanı ve üniteye 46 kazanımın 108 ders saatinde öğrencilere aktarılması hedeflenmekte iken, güncellenen programda ise 33 kazanımın yine 108 saatte öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanında öğrenme alanlarının ve kazanım sayılarının azaltılması ile her bir öğrenme alanına düşen ders süresi de artmıştır. Bu şekilde güncellenen programda konu yoğunluğunun ve kazanımların gerçekleşmesinde meydana gelen süre kısıtlılığının önüne geçilmeye çalışıldığı ifade edilebilir.

2.5.2. 2005-2017 İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Yapısal Yönden İncelenmesi

Bu bölümde 2005 ile 2017 programlarının yapılarında meydana gelen değişiklikler programın temel öğeleri olan kavramlar, genel amaçlar, beceriler ve değerler yönünden karşılaştırılacaktır.

2005 yılı ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı incelendiğinde programın yapısının genel amaçlar, beceriler, kavramlar ve değerler olmak üzere dört ana öğeden meydana geldiği görülebilmektedir. 2017 programında, bu öğelerden kavramlar listesi yer almamakla birlikte, programın uygulanmasında dikkate alınması gereken hususlar incelendiğinde kavram öğretiminin önemine değinilmektedir. Bunun yanında kavram öğretiminde, sınıflamaların ve farklı kavram öğretimi yaklaşımlarının kullanılmasına da dikkat çekilmiştir. Ancak 2005 programında öğretilecek kavramlar listesi açık bir şekilde ortaya konulmuşken 2017’de güncellenen programda kavramlar listesi yer almamaktadır.

2005 ve 2017 programları genel amaçlar boyutunda da bir takım farklılıklar göstermektedir. 2005 Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarında on yedi amaç yer almakta

iken 2017 programında bu amaçlara bir tane daha eklenmiştir. MEB (2017) Sosyal Bilgiler öğretimin amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

1. *Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.*
2. *Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.*
3. *Atatürk İlke ve İnkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.*
4. *Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekteleriyle bilir.*
5. *Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.*
6. *Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.*
7. *Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.*
8. *Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.*
9. *Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.*
10. *Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.*
11. *Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.*
12. *Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.*
13. *Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.*
14. *Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.*
15. *İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.*
16. *Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.*
17. *İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.*
18. *Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.*

Yukarıda sıralanan genel amaçların on yedisi 2005 yılı ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi programının amaçlarıdır. 2017 yılında güncellenen programa ise bu amaçlara “Özgür birey olarak fiziksel duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır” amacı da eklenmiştir. Bu bakımdan 2017 programında öğrencilerin birey olarak kişisel gelişimine daha fazla vurgu yapıldığını söyleyebilmek mümkündür.

2005 ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler programında öğrencinin kazanması gereken beceriler belirlenmiştir. Bu beceriler kanıtı tanıma ve kullanma, bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma, mekânı algılama, tablo, diyagram ve grafik okuma, karşılaştırma yapma, sebep- sonuç ilişkisini belirleme, karar verme, kütüphane ve referans kaynakları kullanmadır. 2017 yılında güncellenen programda ise öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler, bilgi toplumuna başarılı şekilde katkıda bulunmak için belirlenen anahtar yetkinlikler çerçevesinde kazanımların içerisinde örtük şekilde ve kazanımlara ilişkin açıklamalarda yer almaktadır. Programda bahsedilen anahtar yetkinlikler ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde sıralanmıştır. Bu yetkinlikler bağlamında kazandırılması amaçlanan beceriler ise kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama, empati kurma, değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama, değişim ve yenilikçilik, öz denetim, karar verme, finansal okuryazarlık, işbirliği, sosyal katılım ve araştırma becerileridir. Bu bakımdan 2017 programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilerin arttığı görülebilmektedir. Bu becerilerin yaşanan bilgi çağında, günümüz vatandaşlarının sahip olması gereken vatandaşlık becerileri olduğu da söylenebilir.

2017 yılında güncellenen öğretim programında, 2005 yılı programında olduğu gibi İlkokul 4. sınıf düzeyinde doğrudan verilecek bir takım değerler yer almaktadır. Değerler eğitimi bağlamında ele alındığında, 2005 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programı önceki programlara göre farklıdır. Önceki programlarda doğrudan aktarılacak değerlere yer verilmemişken, bu programda doğrudan verilecek değerlere ve bazı değerler eğitimi yaklaşımlarına yer verilmiştir. Doğrudan verilecek değerler duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü, Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, doğa sevgisi,

temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme, bilimsellik, yardımseverlik, bağımsızlık ve misafirperverliktir. 2017 yılında güncellenen programda ise, öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler kültürel mirasa duyarlılık, saygı, sorumluluk, bağımsızlık, tasarruf, bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık, aile birliğine önem verme ve vatanseverliktir. 2005 yılında geliştirilen programda değerlerin öğretimine ilişkin örnek etkinlikler de yer almaktadır; ancak güncellenen programda değerlerin kazanımlarla birlikte öğrencilerde gerçekleşeceği düşüncesi hâkimdir ve değer öğretiminde örtük öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Bunun yanında programda değer öğretimi için öğretmenlerin rol model olması önemli görülmektedir (MEB, 2017, s.9)

2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında öğrenme alanlarına göre düzenlenmiş örnek program şeması yer almaktadır. Bu program şemasında öğrenme alanı, bu öğrenme alanı ile eşleşen kazanımlar, kazanımların gerçekleştirilmesi için örnek etkinlikler ve açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca açıklama kısmında öğrencilerin kazanması gereken beceri ve değerlerin yanı sıra diğer derslerle ilişkilendirmeye de yer verilmiştir. 2017 programında ise, program şeması bulunmamaktadır. Bununla birlikte her bir öğrenme alanında yer alan kazanımlar, beceriler, değerler ve kazanımlara ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Bu bakımdan 2005 programının bu yönden daha detaylı olduğu söylenebilmektedir.

2.5.3. 2005- 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Öğretme Süreci Yönünden İncelenmesi

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının amaçları dikkate alındığında Barr, Barth ve Shermis'in (1978) ortaya koyduğu üç geleneği önemsemekte olduğu görülmektedir. Öztürk 'ün (2012, s. 5- 6) Barr, Barth ve Shermis'ten (1978, s.69) aktardığına göre Sosyal Bilgiler öğretim programının temel aldığı yaklaşımları “vatandaşlık bilgisi aktarımı olarak Sosyal Bilgiler”, “sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler”, “yansıtıcı inceleme alanı olarak Sosyal Bilgilerdir”. Bu yaklaşımlar şu şekilde açıklanmaktadır:

- ***Vatandaşlık bilgisi aktarımı olarak Sosyal Bilgiler:*** Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili en eski ve en yaygın olan yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrencilere kültürel mirası aktararak, onların iyi bir vatandaş olmalarını sağlamak hedeflenmektedir.

Bunun yanında kültürel miras aktarılırken, öğrencilere geçmişteki bilgi ve olgular; temel toplumsal kurallar, değerler ve inançlar kazandırılmaya çalışılmaktadır.

- **Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler:** Bu yaklaşımda temel amaç, Sosyal bilimlerin temel ilke ve içeriğini anlamaları için öğrencilere yardımcı olabilmektir. Yaklaşımda, öğrencilerin insan davranışlarını ve vatandaşlığı sosyal bilimlerin temel ilke ve kavramlarını inceleyerek öğrenebildiği savunulmaktadır.
- **Yansıtıcı inceleme alanı olarak Sosyal Bilgiler:** Bu yaklaşımda ise, Sosyal Bilgiler öğretimi ile öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme becerilerini geliştirmek amaçlanır. Bunun için öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlayıp analiz edebilecekleri ve bunlara yönelik bilgiye dayalı kararlar alabilecekleri öğretme-öğrenme süreçlerine ağırlık verilmektedir.

2017 yılında güncellenen programda ise, “sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler” anlayışlarına önem verilmesi vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Bu bağlamda öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemlerin sezdirilmesi önerilmektedir. Bunun yanında okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrencilerin sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmasının ve bu problemler üzerine yansıtıcı düşüncelerinin sağlanmasının üzerinde durulmaktadır. Bu bakımdan güncellenen programda öğretim sürecinin gerçek hayatla daha fazla bütünleştirilmeye çalışıldığı ve bu programda yapılandırmacı öğrenme anlayışına daha da güçlü bir şekilde atıfta bulunulduğu söylenebilir. Bu durum güncellenen programın uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar başlığı altında sıralanan maddelerde de gözlemlenmektedir. Bu maddeler programda şu şekilde sıralanmaktadır (MEB; 2017, s.12):

- *Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir.*
- *Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.*

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

2005 yılı programında gerçek yaşam problemlerini sınıfa taşıma ve bu problemlere çözümler önerilmektedir. Ancak yukarıda ele alınan maddelerde de görüldüğü gibi, güncellenen programda bu durum daha güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır. Nitekim özellikle son maddede yer alan dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik öneriler güncellenen programa özgüdür. Son yıllarda dijital teknoloji alanında meydana gelen önemli sorunların ve problemlerin program geliştirme çalışmalarında değerlendirildiği görülebilmektedir. Bu bakımdan güncellenen programlarda, gerçek yaşam sorunları ile öğretim sürecinin bütünleştirilmesine yönelik çabaların artarak devam ettiği yönünde yorumda bulunulabilir.

Hem 2005 hem de 2017 programında, geleneksel ve davranışçı yaklaşımların öngördüğü öğretmen merkezli uygulamalar yerine, öğrenciyi merkeze alan ve gerçek yaşamla bütünleştirilen eğitsel faaliyetlerin daha yararlı ve etkili olacağı düşüncesinin egemen olduğu söylenebilir. Bunun için öğrencileri gerçek hayat problemleri ile karşılaştırmının, onlara edindikleri bilgileri gerçek yaşamda kullanmalarına olanak sağlamanın ve üst düzey zihinsel beceriler kazandırmanın programlarda önemle vurgulandığı ifade edilebilir. Etkili bir Sosyal Bilgiler öğretiminin gerçekleşmesi için konuların öğrenciler ve öğretmen açısından anlamlı olması, öğrenenlerin öğrenme- öğretme sürecinin merkezinde yer alması ve derse aktif katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda Öztürk'ün (2012) de ifade ettiği gibi etkili bir öğretim süreci için ders konularının gerçek hayatla bağlantılı olması, öğrenci uygulamalarını içinde barındırması, birincil kaynaklardan bilgiye ulaşılması, farklı araç gereç kullanılması ve üst düzey zihinsel becerilerin harekete geçirilebilmesi oldukça önemlidir. Bunun için öğrenci merkezli yöntemlerin öğretim sürecinde işe koşulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç Sosyal Bilgiler öğretim programının esas aldığı yapılandırmacı öğrenme anlayışının da gerekliliğidir. Bu bakımdan işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğretim, araştırmaya dayalı öğrenme vb. gibi öğrencileri öğretim sürecinde aktif kılacak, onları araştırmaya ve bilgiye ulaşmaya yönlendirecek yöntem ve tekniklerin

kullanılmasının yararlı olabileceği söylenebilir. Böylelikle öğrenciler derslere aktif olarak katılacak, edindikleri bilgileri önceki bilgileri üzerinde yapılandırarak anlamlı öğrenmeyi sağlayabilecektir.

2.5.4. 2005- 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Yönünden İncelenmesi

Özenç'e (2013, s.17) göre ölçme, belli bir niteliğe sahip olunma durumu ve derecesinin belirlenebilmesi için yapılan karşılaştırma ve gözlemler yoluyla elde edilen verilerin sayı ve sembollerle ortaya konmasıdır. Değerlendirme ise, ölçme sonucunda elde edilen verilerin bir ölçütle karşılaştırılarak ölçülen nitelik hakkında karar verilmesi işlemine denilmektedir (Çayırıcı, 2007, s.11). Ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile hedeflenen kazanımlara ulaşma derecelerinin belirlenmesi, hem program geliştirme çalışmalarının hem de öğretim etkinliklerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Ölçme değerlendirme faaliyetleri ve araçları ile hedeflenen kazanımların öğrencilerde ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek, eğitim öğretim etkinliklerinin verimi hakkında bilgi ve fikir edinmemize olanak sağlamaktadır. Bu durum Sosyal Bilgiler dersi için ayrıca önem taşımaktadır. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi ile öğrenciler yaşadıkları topluma uyum sağlamaktadır. Bu dersle öğrencilere bir takım beceriler ve değerler kazandırılmaktadır. Bu bakımdan üründen ziyade öğretim sürecine odaklanan ölçme ve değerlendirme anlayışının Sosyal Bilgiler öğretimi için daha etkili olabileceği ifade edilebilir.

Ölçme ve değerlendirme süreci/yaklaşımları, hazırlanan programda benimsenen eğitim anlayışından etkilenmektedir. Davranışçı ve geleneksel eğitim anlayışı benimsenerek hazırlanan programlarda yer alan ölçme değerlendirmenin amacı, etkinlikleri ve araçları ile yapılandırmacı öğrenme anlayışı benimsenerek geliştirilen programlarda yer alan ölçme değerlendirmenin amacı, etkinlikleri ve araçları birbirinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Nitekim Kabapınar'a (2012) göre, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme anlayışı, araçları ve etkinlikleri önceki programlara göre oldukça büyük farklılıklar göstermektedir. Davranışçı eğitim anlayışının hâkim olduğu önceki programlarda ölçme ve değerlendirme araçları bu anlayışa uygun olarak yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, eşleştirme testleri vb. gibi sonuç ve ürün odaklı ölçme araçlarıydı. Bu bakımdan ölçme ve değerlendirme çalışmaları sorulan bilginin geri çağırılmasından ibaret olan etkinlikler içermekteydi. Öğrencinin süreç

boyunca yaşadığı deneyimlere yer verilmemekteydi. 2005 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışı ile yeniden geliştirilen programda ise, ürün yerine süreci merkeze alan ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması önerilmiştir. Bu ölçme ve değerlendirme araçlarının ürün dosyaları, tutum ölçekleri, öz ve akran değerlendirme, kavram haritaları vb. gibi öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik araçlar olduğu görülebilmektedir. Bu bakımdan programda ölçme ve değerlendirmede standart araçlar yerine öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, onların süreç boyunca gelişimlerini ortaya koyan ölçme araçlarının kullanılması önerilmektedir. Tepecik (2008, s.9) 2005 yılındaki program değişikliğinden sonra yapmış olduğu çalışmada programdaki değerlendirme sürecinin çoklu bir şekilde düzenlenmesinin gerektiğini belirtmiştir. Böylelikle öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre tüm yeteneklerinin değerlendirilmesine imkân tanınacağına dikkat çekmiştir. Programda, öğretim süreci boyunca öğrencilerin bireysel gelişimini çok boyutlu bir şekilde ortaya koyacak ölçme ve değerlendirmenin yapılması önerilmiştir.

Öğretim sürecinin tamamının dikkate alınarak gerçekleştirilmesi önerilen ölçme değerlendirme çalışmalarının 2017 yılında güncellenen programında da önerildiği söylenebilir. Bu programda da ölçme ve değerlendirme çalışmalarının temelinde not verme kaygısı yoktur. Bunun yerine öğrencilerin gelişimini destekleme ve onlara rehberlik etmek söz konusudur. Bu bağlamda 2017 yılındaki programda öğrencilerinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması önerilmekte, onların akademik, sosyal ve kültürel yönden gelişimine katkı sağlamanın gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB; 2017, s.11). Bu bilgiler ışığında 2017 programında ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğrenme sürecinin bir parçası olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bunun yanında programda ölçme ve değerlendirmenin bir amaç olmaktan öte, öğrencilerin öğrenmeleri için araçsal bir role sahip olduğu söylenebilmektedir.

Yukarıda 2005 ile 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programları çeşitli yönlerden incelenmiştir. Her iki programın da yapılandırmacı öğrenme anlayışı merkeze alınarak geliştirildiği ve program geliştirmenin tüm öğelerinin bu öğrenme anlayışından etkilendiği ifade edilmiştir. Bu bakımdan çalışmada yapılandırmacı öğrenme ile ilgili

daha geniş bilgilere yer verilerek, araştırmanın kuramsal boyutunun daha da güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı: Tanım, Kapsam

Son yıllarda ülkemizde eğitim bilimleri alanyazınında en çok tartışılan kavramlardan biri yapılandırmacı öğrenme anlayışıdır. Program geliştirme çalışmalarında davranışçı eğitim anlayışının terk edilerek yapılandırmacı anlayışın temele alınması, bu tartışmaların ana sebebi olarak görülebilmektedir. Yapılandırmacı anlayışın davranışçılığa göre öğrenmeyi farklı bir şekilde ele alması, program geliştirme çalışmalarına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Bu bakımdan hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve ölçme değerlendirme gibi program geliştirmenin ana öğeleri bu durumdan etkilenmiştir. Bu durumun nedeni yapılandırmacı anlayışla davranışçı ve geleneksel yaklaşımın gerçeklik, bilgi ve öğrenme konularında farklı fikirler ortaya koymalarından kaynaklanmaktadır. Söz konusu farklılaşmanın tartışılması gerekmektedir. Bunun için aşağıda yapılandırmacılığın felsefi kökenlerine değinilerek gerçeklik, öğrenme ve bilgi konularında davranışçı yaklaşımdan ayrılan yönleri irdelenecektir.

Bir bilgi felsefesi ve öğrenme anlayışı olan yapılandırmacılığın kökeni ilk çağa kadar dayanmaktadır. Birçok bilgin ve filozofun görüşlerinde yapılandırmacılığa güçlü şekilde atıf yapıldığı anlaşılabilmektedir. Nitekim Sokrates'in "bilgi sadece algıdır" düşüncesi, onu ilk büyük yapılandırmacı olarak görmemize imkân sağlamaktadır. Haney ve McArthur (2002) da yaklaşımın kökeninin Sokrates'e kadar gittiğini belirtmekte ve öğrenme felsefesi olarak temellerini Giambattista Vico'ya dayandırmaktadır. Tynjälä (1999) ile Duffy ve Cunningham (1996) ise, yapılandırmacılığın Kant felsefesinden izler taşıdığını düşünmektedir. Yapılandırmacılığın öğrenme felsefesi üzerindeki görüşleri kendi döneminde "ilginç" bulunan ve anlaşılamayan Vico'nun çalışmaları, 20. yüzyılın başlarında W. James, J. Dewey, F. C. Barlet ve L. S. Vygotsky gibi isimlerin öncülüğünde şekil kazanmaya başlamıştır (Delil ve Güleş, 2007, Fer ve Cırık, 2007, s.39, Von Glasersfeld, 1995). Bu dönemden itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlayan yapılandırmacılık alanında asıl dönüm noktası ise, 20. yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarda öne çıkan Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleşmiştir. Bu bağlamda önceleri bir felsefi akım ve

bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitim ortamlarının düzenlenmesinden, öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımına ve buradan aile terapisine kadar birçok alanda etkisini göstermektedir (Açıkgöz, 2003, s.60). Buraya kadar yapılandırmacılığın felsefi temellerine ve tarihsel gelişimine kısaca değinilmiştir. Aşağıda yapılandırmacılığın davranışçı ve geleneksel eğitim anlayışından farklılaşan noktalarına yer verilmiştir.

Yapılandırmacılık bir öğrenme ve bilgi paradigmasıdır. Pozitivist eğitim anlayışına dayalı davranışçı ve geleneksel eğitim anlayışına karşıt görüşler içermektedir. Bu karşıtlığın temelini bilgi ve gerçeklik konularına dayanmakta olduğu görülebilmektedir. Yapılandırmacı paradigma, davranışçı öğrenme kuramlarında kabul gören “bilginin dış gerçekliğin yansıması olduğu” ve bu “bilginin bireye dışarıdan aktarıldığı” düşüncelerine karşı bir anlayıştır. Davranışçı kurama göre bilgi nesneldir, kişinin dışındadır ve birey bilgiyi keşfetmektedir. Bundan dolayı davranışçı ve geleneksel eğitim anlayışında nesnel bilgi kitaplarda yer alır ve öğretmen kitaplarda yer alan bu bilgileri öğrencilere aktarır. Yapılandırmacılık ise, bilgi ve gerçeklik konularını temelde nesnellik bağlamında değil, öznellik bağlamında ele almaktadır. Buna göre bilgi keşfedilmez, yorumlanır; ortaya çıkarılmaz oluşturulur. Dolayısıyla bilgi öznenin bağımsız değil, öznenin kendi yaşantılarına bağlı bir anlam oluşturmaktadır ve bilgi bilenden bağımsız değildir. Buna göre, birey bilgiyi çevresi ile etkileşime girerek inançları, tutumları ve önceki deneyimleri ile anlamlandırmakta ve kendine göre oluşturmaktadır. Yapılandırmacılığın bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri öğrenme öğretme sürecine yansiyarak pozitivizm sonrası oluşan bakış açısının öğrenme kuramlarına uyarlanmasına yol açmış ve böylece yeni bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır (Albayrak, 2012, s.33, Özden, 2010, s.54, Tezci ve Gürol, 2003). Yapılandırmacı eğitim anlayışının geleneksel yaklaşıma göre öğrenmeyi de farklı bir noktadan ele aldığı görülebilmektedir. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme üzerinde bireyin tutumu, önceki bilgileri ve yaşantıları etkilidir. Nitekim Duman (2012, s.360), gerçekliğin bireyin geçmiş yaşantılarına dayalı olarak anlamlandırılıp yorumlandığına dikkat çekmektedir. Burada birey, dış dünyadan edindiği bilgileri önceki bilgi, inanç ve tutumlarına göre yorumlayarak anlamlandırıp bu bilgiyi kendisi için öznel hale getirmektedir. Bu durumu öğrenme açısından ele alan Özden (2010, s.55), bireyin bilgiyi oluştururken bir inşa sürecine girdiğini belirtmekte ve bilgiyi öğrenirken anlamı “bireysel veya sosyal olarak yapılandırdığından” söz etmektedir. Yanpar’ın (2012, s.22)

da yine öğrenmenin öğrencilerin bilgiyi oluştururken ön bilgileri ile yorumlaması sonucu gerçekleştiğini ifade ettiği görülebilmektedir. İki yazarın görüşünde de dikkat çeken “bilginin öğrenen tarafından oluşturulduğudur” ki bu durum, yapılandırmacı eğitim anlayışını geleneksel ve davranışçı eğitim anlayışından ayıran en temel fark olarak ifade edilebilir.

Yapılandırmacılığın bilgi ve öğrenme üzerine ortaya koyduğu fikirlerde ön bilgi, deneyim, bilgiyi bilişsel olarak anlamlandırma ve sosyal çevre gibi öğelerin önemli olduğu söylenebilmektedir. Söz konusu öğelerin öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin görüşler geliştirilerek yapılandırmacı yaklaşımın farklı türleri ileri sürülmüştür. Bunlar Bilişsel, Sosyal ve Radikal Yapılandırmacılıktır. Söz konusu yapılandırmacılık türlerinin özünde birbirleri ile birçok ortak noktasının olduğu söylenebilir. Ancak aralarında farklılıkların olduğu da görülebilmektedir. Bu bakımdan Bilişsel, Sosyal ve Radikal yapılandırmacılığın ayrı ayrı incelenmesi yoluna gidilmiştir.

2.6.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılıkta anlam oluşturma sürecinde çevrenin ve sosyal bağlamın etkisi çok az dikkate alınmakta ve bilginin yapılandırılmasında ortaya çıkan zihinsel süreçlere odaklanılmaktadır. Bilginin zihinsel süreçlerle yapılandırılması düşüncesi J. Piaget’in ortaya koyduğu çalışmalara dayanmaktadır. Bu bakımdan bilişsel yapılandırmacılığın eğitim literatüründeki yerini almasında Jean Piaget’in yaptığı çalışmaların ve fikirlerinin önemli katkılarının olduğu söylenebilir. Bilişsel yapılandırmacılık bilgiyi işleme süreciyle ilişkilidir ve dayanağı bilişin süreçleri üzerinedir. Bireyin bilişsel gelişim sürecini ve bu süreçteki bilişsel yapılandırmalarını açıklamak üzere “özümleme”, “uyumsama” ve “bilişsel denge” kavramları Piaget tarafından kullanılmaktadır. Ayrıca Piaget, bunların bilginin yapılandırılması sürecinde etkin bir rol oynadığını ifade etmektedir (Zengin, 2010, s.37). Piaget bu kavramları şöyle ele almaktadır (Senemoğlu, 2010) :

Özümleme: Bilgiyi yapılandırmada yeni bir olayı, fikri veya objeyi zihinde daha önce var olan şemalara yerleştirme sürecidir.

Uyumsama: Yeni öğrenilen bilgiler zihinde var olan yapılara yerleşmediğinde, var olan yapıların yeniden biçimlendirilmesi gerekir. İşte zihinde var olan bu yapıları yeni durumlara, objelere ve bilgilere göre şekillendirme sürecine uyumsama denilmektedir.

Dengeleme: Bireylerin özümleme ve uyumsama yoluyla çevreye uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşması sürecidir. Bu bağlamda öğrenme için denge durumunun bozulup yeniden daha üst düzeyde bir denge kurulması gerekmektedir. Dengeleme bilişsel gelişimin en önemli kavramıdır.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramında insan zihninin gelişimi, temel olarak adaptasyon ve örgütlenme süreçleri ile ele alınmaktadır. Buna göre birey karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya ve o duruma adapte olmaya çalışır. Burada bireyin yeni bilgiyi özümlemeye çalıştığı söylenebilir. Ancak birey eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde, zihninde yeni bir kavram oluşturarak yeni duruma uyum sağlar. Bu durumda zihinde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuş olur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanır (Özden, 2008, s.59). Bilişsel yapılandırmacılığın öğrenme ile ilgili ortaya koyduğu bu fikirlerin eğitim ortamının düzenlenmesinde ve öğretme sürecinde dikkate alınması önemli görülebilir. Demirel'e (2007, s.158) göre, bilişsel yapılandırmacılığın eğitime yansımaları şunlardır:

- 1.Eğitim programlarının hazırlanmasında, çocukların bilişsel gelişim düzeyleri ve bu gelişim düzeyindeki düşünsel becerileri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların zihinsel gelişim düzeylerinin üzerinde beklentiler oluşturmaktan kaçınılmalıdır.
2. Zihinsel yapıların oluşturulabilmesi için öğrencilerin tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin hedeflere ulaşmasını sağlayacak eylemleri sürekli uygulamaları için eğitsel olanaklar onlara sunulmalıdır.
3. Öğrencilere; sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek ön bilgi ve fikirler, varsa yanlış anlamalarıyla çelişen durumlar, alternatif yaşantılar sunulmalıdır. Böylelikle onların düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır.
4. Öğrencilerin yeni şemalar oluşturup, var olan şemalarını geliştirebilmelerine yardımcı olabilme adına özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
5. Çocuklarda doğal merakın ortaya çıkışı teşvik edilmeli, doğuştan getirdikleri ve kendilerinde var olan bilimsel özellikleri yansıtmalarına yardımcı olunmalıdır.
6. Yanlışlara ve nedenlerine karşı duyarlı olunmalı, yanlış vurgulamak yerine yanlış olan fikrin altında yatan nedenler araştırılarak düzeltilmesinin yolu aranmalıdır.

7. Yeni bilişsel yapıların eskilerinin üzerine kurulduğu unutulmamalı, öğrenme süreçlerinde öğrencilerin ön bilgileri ve yaşantıları dikkate alınmalıdır.

Bilişsel yapılandırmacılığın eğitsel yansımalarına bakıldığında, öğretim sürecinin etkili bir şekilde yapılandırılmasında önemli bir takım ifadelerle odaklanıldığı görülmektedir. Burada öğrenenlerin gelişim dönemlerini ve ön bilgilerini dikkate alma, doğru bilgiye ulaşma noktasında onları yönlendirme ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayacak yöntem ve teknikleri kullanma gibi oldukça önemli hususlara değinilmektedir. Ayrıca “etkili bir öğretim sürecinin oluşturulması için öğrenme ortamında zihinsel çelişkiler yaratılarak öğrencilerin özümleme ve düzenleme arasında yeni dengeye ulaşabilmelerine olanak sağlanmalıdır” ifadesi ile de öğrenme sürecinin planlanması konusunda esas alınabilecek önemli bir noktaya daha işaret edilmekte olduğu söylenebilmektedir.

2.6.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Lev. S. Vygotsky, yapılandırmacı eğitim anlayışının gelişimine önemli katkılar sağlayan önemli bir isimdir. Vygotsky, bilişsel yapının gelişmesini vurgulamış ve sosyokültürel gelişim kuramını ortaya koymuştur. Bu kuramın temel anlayışı “düşünce gelişiminin sosyo-kültürel ortamdan bağımsız olarak açıklanamayacağıdır”. Sosyo-kültürel gelişim kuramının temel kavramı” potansiyel gelişim alanıdır” (zone of proximal development). Potansiyel gelişim alanı, bir çocuğun öğrenmede tek başına ulaşabileceği gelişim düzeyiyle bir yetişkinin yardımıyla ulaşabileceği gelişim düzeyi arasındaki fark olarak açıklanmaktadır (Albayrak, 2012, s.29-30).

Vygotsky’nin gelişim ile ilgili olarak ortaya koyduğu temel ilkelere göre;

- Her birey bilgilerini kendisi yapılandırır.
- Gelişim, sosyal ve kültürel içerikten bağımsız değildir.
- Öğrenme gelişmeye etki eder, zihinsel gelişimde dil, kültür ve sosyal çevre önemli rol oynar.
- Bireyin öğrenmesi için sosyal çevreye ihtiyaç vardır (Senemoğlu, 2010).

Vygotsky’nin gelişim ve öğrenmeye ilişkin ortaya koyduğu fikirlerde, öğrenmenin sosyal yönüne güçlü bir şekilde değinildiği görülebilmektedir. Ayrıca yine Vygotsky’nin zihinsel gelişim için dil ve kültürün önemine dikkat çektiği, öğrenme için sosyal çevreye gereksinim duyulacağını belirttiği söylenebilir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma

görüşleri ile katkı sağlayan bilim adamlarından biri de Bandura'dır. Bandura'ın sosyal yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri şöyle sıralanabilmektedir:

- Bireysel farklılıklar, bireylerin davranışları ve çevre karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireylerin daha sonraki davranışlarını belirleyebilmektedir.
- İnsanlar gözlemler yoluyla yeni bir şeyler öğrenebilmektedir.
- Bireylerin kendileri hakkındaki düşünceleri, kendilerine ilişkin yargıları, kendilerini gerçekleştirme kapasitesine sahip olmaları öğrenmeleri üzerinde etkili olabilmektedir.
- Bireyler kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilmekte ve kendi davranışlarını düzenleyebilmektedir.
- Bireyin öğrenmesinde yaşadığı çevre önemlidir (Senemoğlu, 2010).

Bandura'nın görüşlerinde, “gözlemlerin”, “sosyal etkileşimin” ve “yaşanılan çevrenin” öğrenme üzerindeki etkisine dikkat çekildiği ve bunların bireylerin davranışlarını etkileyebilecek öğeler olarak ele alındığı görülebilmektedir. Sosyal yapılandırmacılık kuramının eğitime yansımalarını Demirel (2007, s.159) şöyle sıralamaktadır:

- Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır.
- Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenebilir ve eleştirel düşünebilirler. Bundan dolayı öğretmen ve diğer öğrenciler onlara model olmalıdır.
- Öğretmenler, çocukların kendi kendilerine ilerlemeyebilmelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.
- Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Öğretmenler, çocukların YGA [potansiyel gelişim alanı] içinde öğretim süreçleri tasarlamalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmeleri sağlanabilir.
- Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada öğretmenler beceriye örnekler vermeli, neyi niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidir. İkinci aşamada, öğrenciler öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdır. Üçüncü aşamada, öğrenciler beceriler üzerinde daha fazla hâkimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidir. Son olarak da öğrenciler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidir.
- Öğrenciler bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilerek onların içsel kavramlarının daha doğru ve genel olması sağlanmalıdır.
- Dil ve düşünce birbiriyle yakın ilişkilidir. Öğrencilerin dil gelişimi sağlanırsa, düşünsel yönden gelişimine de katkıda bulunulur. Bu bakımdan öğrencilerin dil gelişimi için onlara yardımcı olunmalıdır.

“Öğretmenin model davranışlar ortaya koyarak öğrenenlerin davranışları ve öğrenmeleri üzerinde etkili olabileceği” düşüncesi sosyal yapılandırmacılık kuramının ortaya koyduğu önemli bir fikirdir. Öğretmenin “açık görüşlü” ve “eleştirel düşünceye açık olması”, “sınıftaki farklı fikirleri desteklemesi”, “rahat bir sınıf atmosferi oluşturması” öğrencilerin yeni fikirler ortaya koymalarına ve bilgilerini farklı alanlarda kullanmalarına imkân sağlayabilmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrencilere bilgiye ulaşma konusunda rehberlik etmesi ve dil becerilerini geliştirecek etkinlikler oluşturması, öğrencilerin eğitsel açıdan gelişimine olumlu etki yapabilecektir. Bu bakımdan olumlu ve sağlıklı iletişimin yaşandığı bir sınıf atmosferi oluşturmanın ve öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmenin sosyal yapılandırmacılığın ortaya koyduğu eğitsel ilkeler açısından önemli olduğu ifade edilebilmektedir.

2.6.3. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin bakış açısının bilişsel yapılandırmacılıkla oldukça benzer olduğu söylenebilir. Ancak radikal yapılandırmacılık bilgi ve gerçekliğe ilişkin olarak bilişsel ve sosyal yapılandırmacılıktan farklı unsurlara odaklanmaktadır. Radikal yapılandırmacılık, Von Glasersfeld’in bilgiyi yapılandırmada bireyselliğe ve göreceliliğe dikkat çektiği görüşlerine göre temellendirilmektedir. Von Glasersfeld, Piaget’in bilişsel yapılandırmacılık görüşlerine katılmakla birlikte bilginin yapılandırılması sürecinde, bireysel öğelere Piaget’den daha fazla vurgu yapmaktadır (Cırık, 2005, s.26). Radikal yapılandırmacılık, bilişsel yapısalcılığın temel esaslarına ek olarak gerçeğe ilgili bilginin bireyin “kendi deneyimlerine”, “algılama kapasitesine” ve “çevre ile etkileşimine” bağlı olarak oluştuğunu kabul eder. Bu bakımdan her bireyin deneyim ve çevresi farklı olduğu için yapılandıracağı bilgi de farklı olacaktır. Yani bilgi bireysel olacaktır (Altun, 2006). Bu bağlamda radikal yapılandırmacılığa göre bilginin sübjektif olduğu ve anlamın bireyler tarafından farklı şekillerde oluşturulduğu söylenebilir. Birey, kendi gerçeklerinin sembolik formlarını yarattığı için de gerçekliğin tek bir bağımsız anlamı yoktur (Arslan, 2007). Radikal yapılandırmacıya göre gerçekliğin tek ve bağımsız anlamı olmadığı için kişi mutlak gerçekliğe ulaşamayacaktır (Akkaya, 2010, s.22). Radikal yapılandırmacılığın bilgi, gerçeklik ve öğrenmeye ilişkin ortaya koyduğu temel varsayımlar şu şekilde özetlenebilir:

- a. Nesnel gerçeklik bilinemez.
- b. Bilgi, bireysel olarak bilişsel yapılar tarafından inşa edilir.
- c. Bilgi belli bir bakış açısının ürünüdür. Bu bakımdan kişiden kişiye göre değişiklik göstermektedir.
- d. Her bireyin nesneler dünyasına ilişkin inancı tektir ve diğerleriyle karşılaştırılmaz. (Aydın 2007, s.20).

Yukarıda görüldüğü üzere radikal yapılandırmacılık, bilişsel yapılandırmacılıkta da yer alan bilginin aktif bir şekilde birey tarafından oluşturulduğu görüşünü vurgulamaktadır. Ancak bilişsel yapılandırmacılığa göre daha ileri giderek, yapılandırma işinde söz sahibini tamamen birey yapmaktadır. Nesnel gerçekliğin varlığı veya yokluğunu tartışıp, tek gerçeğin öznel gerçeklik olduğunu savunmaktadır (Ocak ve Çınar, 2010). Bu bakımdan bilişsel yapılandırmacılığa göre epistemeolojik ve ontolojik konularda yeni ve farklı fikirler ortaya koymaktadır.

Gerek bilişsel, gerekse sosyal ve radikal yaklaşım bilginin birey tarafından yapılandırıldığı görüşünde birleşmektedir. Sosyal ve bilişsel yapılandırmacılar; bilişsel süreç, sosyal etkileşim, dil gelişimi ve algılama boyutlarında görüş ayrılığı içerisindedirler. Bilişsel yapılandırmacılar bireyin bilişsel süreçlerini ön plana çıkarırken, sosyal yapılandırmacılar bireyin sosyal etkileşim ve dil boyutunu, radikal yapılandırmacılar ise algılama sürecini, kişisel deneyimini ve yorumunu ön plana çıkarmaktadır (Arslan, 2007). Radikal yapılandırmacılar, öğrenmeye ilişkin olarak bilişsel yapılandırmacılarla birçok noktada aynı görüşlere sahip olsalar da bilgi ve gerçeklik konularında bilişsel yapılandırmacılardan farklı görüşleri ön plana çıkarabilmektedir. Bilişsel yapılandırmacılar bilgi ve gerçeklik konularında bireysel algı ve göreceliğe diğer yapılandırmacılık türlerine göre daha da fazla vurgu yapmaktadır.

2.6.4. Yapılandırmacı Anlayışın Temel İlkeleri

Yapılandırmacı anlayış, geleneksel anlayışın bilgiye, öğrenmeye ve öğrenene ilişkin ortaya koyduğu birçok görüşü ve düşüncüyü farklı ele almakta ve bunlara ilişkin temel ilkeler ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı anlayışın öğrenmenin sosyal ve bilişsel yönüne ilişkin ortaya koyduğu ilkeler ilgili literatürde şöyle sıralanmaktadır.

- Öğrenme süreci faaliyette bulunmayı gerekli kılar, yani öğrenme dışarıda var olan bilginin pasif bir şekilde kabulü ile gerçekleşmez. Öğrenenin dış dünya ile etkileşime girmesini içerir.
- Öğrenmenin zihinsel yönü olduğundan, zihinsel şemalar ve modeller öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.
- Sosyal, bilişsel etkileşim ve iletişim sayesinde öğrencilerdeki bilişsel yapı ve şemalar sürekli değişmekte ve gelişmektedir.
- Bir şeyi öğrenirken, aynı zamanda öğrenmeyi de öğrenebiliriz. Çünkü öğrenme süreci hem anlam oluşturmayı hem de anlam sistemlerini yapılandırmayı kapsamaktadır. Bu bakımdan yapılandırılan her bir anlam, benzer kalıplara uygun diğer bilgilerin de anlamlı hale gelmesini olanaklı kılmaktadır. Örneğin tarihsel olayların kronolojisi öğrenildiğinde aynı zamanda kronoloji de anlamlandırılabilir.
- Çocukların öğrenebilmesi için fiziksel eylemler ve pratik deneyimlerin önemli olduğu unutulmamalı; ancak bunların tek başına yeterli olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Anlam yapılandırma, zihinsel süreçleri içerdiğinden eller gibi beyni de meşgul edecek faaliyetlerde bulunmak gerekmektedir.
- Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak ve beklentilerine cevap verebilmek gerekmektedir. Bu bakımdan gerçek yaşam problemleri üzerinde öğretim sürecinin yapılandırılması önemli görülmektedir.
- Bireyler bilişsel süreçler ve etkileşime girdikleri çevre yoluyla; bunun yanında sosyal öğrenmede modellemeleri gözlemleyerek bilgiyi yapılandırmakta ve anlam oluşturmaktadır. Böylelikle gelecekteki problemlerin çözümü için gerekli alt yapılar sağlanmış olmaktadır. Söz konusu alt yapılarda yeni bilgiler oluşturma, öğrenen için bir çeşit anlam öğrenimidir.
- Öğrenme ve dil arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bu bakımdan kullandığımız dil öğrenme sürecini etkileyebilmektedir. Nitekim araştırmacılar, insanların bir şeyler öğrenirken kendileri ile konuşabildiklerini saptamışlardır. Bu durum Vygotsky'nin de ifade ettiği “dil ve öğrenme, içinden çıkılamayacak şekilde birbirinin içine geçmiştir” görüşünü doğrulamaktadır.
- Öğrenmenin sosyal yönü olduğundan öğrenmelerimiz üzerinde öğretmenlerimizin, ailemizin, arkadaşlarımızın ve diğer insanların katkısı vardır.
- Öğrenme bağlamsal olduğundan, öğrenmelerimiz yaşamın geri kalan kısımlarından kopuk olmamaktadır. Ön bilgilerimiz, inançlarımız, ön yargılarımız ve korkularımız öğrenmelerimiz üzerinde etkili olabilmektedir.
- Yeni öğrenmeler için ön bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Ön bilgiler ile geliştirilen bazı yapılar olmadan yeni bilgileri anlamlandırıp özümlemek mümkün olmamaktadır. Bu yüzden öğretimle ilgili her türlü faaliyette bu durum göz önüne alınmalı, öğretim öğrenenin önceki bilgilerine dayandırılmalıdır.
- Anlamlı bir öğrenme için fikirler düşünülmeli, yeniden gözden geçirilmeli, günlük hayatla ilişkilendirilmeli ve geliştirilmelidir. Bu bakımdan anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi zamana bağlı olabilmektedir (Akınoğlu, 2012, s.435, Duman, 2012, s.365, Özden, 2010, s.63).

Yapılandırmacı anlayışın ilkelerinde yeni bilgilerin, öğrencilerin ön bilgileri ile uyumlu ve gerçek yaşamla ilişkili olması önemli görülmektedir. Bunun yanında öğrenenlerin

aktif olarak öğrenme ortamına katılmaları, işbirliği ile araştırma ve incelemeler yapmaları, gerçek hayat problemleri ile karşılaştırılmaları gerekmektedir. Ayrıca bu ilkelere öğrenmenin sosyal ve kültürel yönlerine dikkat çekildiği de görülmektedir.

2.6.5. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışında Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı, geleneksel yaklaşımdaki öğretmen merkezli bir öğrenme ortamına karşıdır. Bunun yerine öğrenenleri öğrenme sürecinin merkezine alan eğitsel uygulamaları esas almaktadır. Buna göre öğretmen ve öğrencilere çeşitli görevler düşmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramında var olan “öğrenmeyi öğretme” ilkesi gereği, öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını düzenlemeleri için öğretmenlerin uygun bir öğretim ortamı oluşturması gerekmektedir (Albayrak, 2012, s.98). Böyle bir öğrenme ortamında, öğretmenin öğrencilerin çeşitli zihinsel çelişkiler yaşamasını önemli görerek uygun ipuçlarıyla üst düzey zihinsel becerilerin elde edilmesine imkân verebilecek bir yaklaşım içinde bulunması oldukça önemlidir (Ardıç, 2015, s.18). Bu bakımdan öğretmenlerden kitaplardan ve çeşitli kaynaklardan alınan bilgileri öğrencilere doğrudan aktarmak yerine, öğrencileri düşünmeye sevk ederek onlara bilgiye ulaşma yollarını öğretmeleri ve problem çözme becerilerini kazandırmaları beklenmektedir (Bryant, Kastrup, Udo, Hislop, Shefner ve Mallow, 2013, Kerem, 2011, s.30). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin kavramlar içerisindeki bilgiyi öğrenerek yapılandırabilmelerini sağlamalıdır. Bunun için bilgiyi öğrencilerin ön bilgilerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre organize etmeli, ilk defa öğrendiklerini pekiştirmeli ve eski bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmalıdır (Küçük, 2015, s.24).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen kendini geliştiren, yönlendiren, motive eden, etkinlik geliştiren ve uygulayan, sorgulayan, soru sorduran, düşündüren, tartıştıran, dinleyen, birlikte çalışabilen ve değerlendiren biri konumundadır (Delil ve Güleş, 2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen otorite değil, sınıf içinde gözlemcidir (Şaşan, 2002). Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile iletişimlerinin güçlü olmasını istemektedir. Bunun için de öğretmen hem grup çalışmalarına hem de bireysel çalışmalara göre etkinlikler planlar, onları iletişim konusunda cesaretlendirir, işbirliği içinde çalışmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilecekleri rahat ve özgür bir atmosfer oluşturur (Küçük, 2015, s.24).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenin soru sorma becerisine sahip olmasını önemli görmektedir (Kim, 2005). Öğretmenin düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik edebilmesi, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek yeni bilgilerini yapılandırmalarına imkân sağlaması gerekmektedir. Bunun için öğretmen ders planlamasını yaparken uygun sorular hazırlamalı, öğrencileri araştırma-incelemeğe yönlendirmede bu soruları bir araç olarak kullanmalı ve sorularla öğrencileri doğru bilgiye yönlendirerek onlara rehberlik yapmalıdır. Nitekim Brooks ve Brooks (1999, s.23), yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rehber olarak öğrenciye yol göstermesini “yapılandırmacı öğretmen kuzey yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez fakat yolunu bulmasına yardımcı olur” şeklinde ifade etmektedir. Bu bakımdan soru sorma becerilerine sahip olarak öğrenene rehberlik edebilmek, nitelikli sorular sorabilmek yapılandırmacı öğretmenlerin önemli bir özelliğidir. Aydın’ a (2007, s.63) göre, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü ve yeterlilikleri şunlardır:

- Öğretim ortamının adaletini ve güvenliğini tesis eder.
- Öğrencileri inisiyatif kullanmaya ve özgün olmaya yönlendirir.
- Proje çalışmalarına ağırlık verir; yaparak-yaşayarak öğrenme prensibine odaklanır.
- Dersin işlenişine katkı sağlayan zengin, ilgi çekici, görsel materyaller bulundurur veya öğrencilerle beraber hazırlar.
- Eğitim teknolojilerini üst düzeyde kullanma becerisine sahip olur ve derslerde kullanır.
- Öğretmen yöntem konusunda bilgili ve esnektir. Öğrencilerinin farklılıklarını tanır, uygun yöntemleri seçebilir.
- Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok, sürece önem verir. Değerlendirmelerini farklı ölçütlerle belirler.

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere yapılandırmacı öğrenme anlayışı, geleneksel yaklaşıma göre öğretmenlere oldukça fazla sorumluluk yüklemekte ve onların daha fazla beceriye sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan yapılandırmacı öğretmen kendini geliştiren, yeniklere açık, mesleki yeterliliklere sahip, donanımlı ve açık fikirli olmalıdır. Bu özellikleri ile de öğrencilerine model olarak çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri onlara kazandırabilmelidir.

2.6.6. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışında Öğrencinin Rolü

Davranışçı eğitim anlayışının hâkim olduğu eğitim ortamında bilgi öğrenene aktarılır. Öğrenen ise, kendisine aktarılan bilginin pasif alıcısıdır. Ders süresince aktif değildir,

sadece anlatılan bilgilerin dinleyicisidir. Ancak yapılandırmacı öğrenme anlayışı, öğrenenin davranışçı yaklaşımdaki tüm rollerini değiştirmektedir. Yapılandırmacı anlayışta öğrenen bilginin pasif alıcısı değildir. Öğrenci yeni öğrendiği bilgileri, eski bilgileri üzerine yapılandırır. Öğrenme ortamında aktiftir, işbirliği ile çalışmaya, öğrenmeye ve sorumluluk almaya heveslidir. Yapılandırmacı anlayışın öğrenme üzerine ortaya koyduğu ilkelere paralel olarak Erdem ve Demirel (2002, s.84) öğrencilerin derinlemesine araştırma ve inceleme yaparak bilgiyi özümlemelerini önemli görmektedir. Yine Akınoğlu (2012, s.436) öğrenenlerin araştırma yaparak bilgiyi keşfettiklerini, keşfettikleri bilgileri yorumlayarak ve çevreleri ile etkileşim kurarak yapılandırdıklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda yazarların görüşlerinde öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmadaki rollerine dikkat çekilmekte olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yazarlar öğrenenlerden beklenenleri de ifade etmektedir. Bunun yanında yapılandırmacı öğrenme anlayışında, öğrenenlerin grupla ve işbirliği ile çalışma becerilerine sahip olmaları önemsenmektedir. Öğrencilerden grupla çalışırken sorumluluk alması, kendisini ve grup arkadaşlarını nesnel bir şekilde değerlendirmesi, hoşgörülü olması ve grup arkadaşları ve öğretmeni ile sağlıklı iletişim kurması beklenmektedir (akt. Yaşar, 1998). Perkins (1999, s.7-8), yapılandırmacılıkta öğrencilerin üç farklı rolünün olduğu ifade etmektedir. Bu roller aktif, sosyal ve yaratıcı öğrenci rolleridir.

Aktif Öğrenci: Yapılandırmacılık, öğrenciye genel olarak aktif bir rol yükler. Öğrenci bilgiyi ve anlamı aktif olarak elde eder. Bu bağlamda öğrencilerin okuma, dinleme ve rutin alıştırmalar yapma yerine tartışarak, araştırma yaparak, hipotez üreterek bilgiyi elde etmesi ve bakış açısı kazanması önemli görülmektedir.

Sosyal Öğrenci: Öğrenci, yeni bilgilerini sosyal etkileşimle anlamlandırır ve yapılandırır. Yapılandırmacılar bilgi ve anlamın bireysel olarak değil, öğrencinin diğer arkadaşları ile etkileşime girerek yapılandığına vurgu yaparlar.

Yaratıcı Öğrenci: Yapılandırmacılıkta, bilgi ve anlam öğrenci tarafından yaratılır veya yeniden üretilir. Öğrenciler kendileri için bilgiyi yapılandırıp, bunları duruma göre yeniden oluşturma ihtiyacı duyarlar. Böylelikle yeni ve benzersiz bilgiyi elde ederler.

Perkins'in yapılandırmacı anlayışı dikkate alarak öğrencilere biçtiği rollerde öğrenmenin sosyal ve bireysel yönlerine dikkat çektiği görülebilmektedir. Öğrencilerin sınıf içi

tartışmalar ve diğer arkadaşları ile işbirliği yaparak öğrenmesi, öğrenme sürecinin sosyal yönü ile ilgili iken; araştırma ve incelemeler yolu ile oluşturdukları bilgileri farklı durum ve ihtiyaçlara göre düzenleyerek yeni ve benzersiz bilgilere ulaşmaları öğrenmenin bireysel yönü ile ilgilidir. Bunun yanında İşman, Baytekin, Balkan, Horzum, ve Kızılcı (2002) ise yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen rollerini şöyle özetlemektedir:

İşbirlikli Öğrenme: Öğrenciler, araştırdıkları konularda elde ettikleri bilgileri öğretmenlerine ihtiyaç duymadan grup arkadaşları ile tartışır ve doğru bilgiye ulaşmaya gayret gösterirler. Öğretmenlerinin yönlendirmeleri ile doğru çıkarımlarda bulunmaya çalışırlar.

Kendi Öğrenmesinden Sorumlu Olma: Yapılandırmacılıkta öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Neyi öğreneceklerine karar vererek öğrenmek istedikleri konuları grup veya bireysel çalışmalar ile öğrenmeye çalışırlar.

Araştırmacı ve Problem Çözücü Olma: Öğrenciler, karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm üretirken hazır bilgilerden değil, araştırmalar sonucunda elde ettikleri bilgilerden faydalanırlar. Burada öğrencileri gerçek hayat problemleri ile karşılaştırıp, araştırma yapmaya sevk etmek ve onlara problem çözme beceri kazandırmak önemlidir.

Yaşam Boyu Öğrenen Bireyler: Yapılandırmacı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, bilgiye nasıl ve nereden ulaşabileceklerini öğrenecekleri için öğrenmeleri sadece okula bağlı olarak kalmayacaktır. Onlar öğrenmeyi öğreneceklerinden, öğretim süreci bittikten sonra herhangi bir bilgi öğrenmeleri gerektiği zaman bilgiyi arayıp öğreneceklerdir.

Yapılandırmacılıkta öğrenenlerden işbirliği yaparak, grupça ya da bireysel olarak kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve ihtiyaçlarına göre neyi öğreneceklerine karar vermeleri beklenmektedir. Bu durumda öğrenenler, yaşamın her alanına ilişkin karşılaştıkları problemlerin çözümü noktasında inisiyatif alıp, bilgi toplayıp, analiz ederek söz konusu probleme çeşitli çözüm yolları bulabilecektir. Böylelikle öğrenenlerin sadece okulda değil, yaşamın her alanında araştırma ve inceleme yaparak öğrenmelerinin yolu açılacaktır. Bu şekilde okuldaki hazır bilgilerden ziyade, yaşam problemlerini çözerken çeşitli özgün bilgiler üreten ve bunları problemleri çözerken kullanan insan modeli yetişecektir.

2.6.7. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Yapılandırmacılığın öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkileri, öğrenme ortamlarını da etkilemektedir (Dilaver ve Akyürek Tay, 2014, s.112). Duman (2012, s.371), Gültekin, Karadağ ve Yılmaz 'a göre (2007), yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenen aktiftir ve kendi öğrenmesi için sorumluluk almaktadır. Çünkü öğrenmeyi bizzat kendisi zihninde yapılandırır ve kendi anlamlarını oluşturur. Öğrenenin bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırabilmesi için zengin bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı eğitim ortamları, öğrencilerin çevresiyle daha fazla etkileşim kurabilmelerine; dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmelidir. Böylesi eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınıama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde edebilmektedirler (Yaşar, 1998).

Yapıcı (2007) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen sınıfın fiziksel, psikolojik ve sosyal özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenmenin merkezinde öğrenci olduğu yapılandırmacı sınıflar kalabalık olmamalıdır. Sınıf mevcudu, en fazla 30 kişi olmalıdır. Ancak uzun vadede mevcudun 20 kişiye düşürülmesi planlanmalıdır. Bunun yanında sınıfın teknolojik alt yapısı sağlam olmalıdır. Sınıf, derste kullanılabilecek materyaller yönünden zengin olmalıdır.
2. Yapılandırmacı sınıflar en az iki bölümden oluşmalıdır. Bu bölümlerden biri klasik anlamda dersin yapıldığı bölüm, diğeri ise gerekli materyallerin ve her an kullanılacak donanımların bulunduğu depo bölümüdür (mutfak kileri gibi düşünülebilir). Ayrıca sınıfın bir bölümü, öğretmen ofisi gibi tasarlanmalıdır. Her öğretmenin mümkünse bir sınıfı bulunmalıdır.
3. Sınıf, gerektiğinde düzen ve biçim değiştirmeyi sağlayacak ve kolaylaştıracak taşınabilir, eklenip çıkarılabilir masa ve materyallerle oluşturulmalıdır.
4. Sınıf, öğrencide aitlik duygusunu oluşturacak biçimde tasarlanmalıdır. Örneğin yaş özelliklerine göre, sınıfın ortak görüşleri doğrultusunda boyalar, posterler, resimlerle sınıf düzenlenmelidir.

Görüldüğü üzere yapılandırmacı öğrenme ortamı için, tahta ve sıralardan oluşan bir öğrenme ortamı yetersiz kalacaktır. Dersliğin materyal yönünden zengin bir içeriğe sahip olması, teknolojik alt yapı yönünden eksikliğinin bulunmaması, öğrenciler tarafından sahiplenilmesi için düzenlenmesi ve yapılandırılması önemli görülmektedir. Bunun yanında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sınıf mevcudu yönünden kalabalık

olmaması gerekmektedir. Çünkü sınıf mevcudunun kalabalık olması öğrenenlerin aktif olduğu öğretim yöntemlerini uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin derslerde kullanabilecekleri materyalleri hazırlayabilmeleri, dinlenmeleri ve kendilerini geliştirecek akademik okumalar yapabilmeleri için bir öğretmen ofisine de ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin yukarıda verilen bilgilere ek olarak Brooks ve Brooks (1993 akt: Baran, 2015, s.24) aşağıda yer alan tabloda, geleneksel ve yapılandırmacı sınıflar arasındaki farklılıklara şu şekilde işaret etmektedir:

Tablo 2.2. Geleneksel Sınıflarla Yapılandırmacı Sınıflar Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel Sınıf	Yapılandırmacı Sınıf
Öğretim programı temel becerileri vurgular ve öğretim süreci parçalardan bütüne doğru ilerler.	Öğretim programı önemli kavramları vurgular ve öğretim süreci bütünden parçalara doğru ilerler.
Öğretim programına katı şekilde bağlılık söz konusudur.	Öğrencilerin ilgi ve sorularına önem verilir.
Temel materyal ders ve çalışma kitaplarıdır.	Temel materyal birincil bilgi kaynakları ve öğrenci materyalleridir
Öğrenme tekrara dayalıdır.	Öğrenme etkileşime dayalıdır ve öğrencilerin ön bilgileri üzerine kurulur.
Öğretmenler öğrencilere bilgi sunarlar, öğrenciler bilginin alıcısıdır.	Öğretmen öğrencilerle diyalog halindedir. Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına imkan verir.
Öğretmenin görevi talimat vermek ve otorite sağlamaktır.	Öğretmenin görevi etkileşimi ve tartışmayı sağlamaktır.
Değerlendirme testlere ve doğru cevaplara dayalıdır.	Değerlendirme testlerin yanı sıra öğrenci çalışmalarını, gözlemlerini ve bakış açılarını da içerir. Ürünle birlikte süreç değerlendirme de önem arz eder.
Bilgi durağan kabul edilir.	Bilginin deneyimlere bağlı olarak değiştiği kabul edilir.
Öğrenciler yalnız çalışırlar.	Öğrenciler grup içinde çalışırlar.

Tablo 2.2’de de görüldüğü üzere, yapılandırmacı öğrenme ortamının merkezinde öğrenci olsa da öğretim ortamının düzenlenmesi, öğrencilerin ön bilgilerine göre öğretim yöntemi ve tekniğinin seçimi, materyal kullanımı, öğrenciye bilgiye ulaşma konusunda rehberlik gibi birçok konuda öğretmenlere ciddi anlamda sorumluluklar yüklenmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımına ilişkin yukarıda verilen bilgilere ek olarak öğretmenlere şunlar önerilebilmektedir:

- Öğrenme ortamları öğrencilerin tamamının bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarına fırsat verebilecek, onları cesaretlendirecek ve destekleyecek

şekilde dizayn edilmelidir. Böylesi bir ortamda öğretmenlerin sorumluluğu, öğrenenlerin keşfetme çalışmaları ve kendisinin yaptığı açıklamalar arasında tam bir denge kurmak, öğretime rehberlik yapmak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, konuya ilişkin ön bilgi ve becerilerini, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaktır.

- Öğrenme ortamı, öğrencilerin kendi zihinsel faaliyetlerini düzenleme becerilerini beslemeli ve desteklemelidir. Öğrencilerde önceki öğrencilik yaşamlarında öğretmen merkezli öğrenmenin oluşturduğu kanaatin değişmesini sağlamalıdır. Bu anlayışın yerine, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin yine kendi zihinsel müdahaleleri ile şekilleneceği ve gerçekleşeceği anlayışı onlara kazandırılmalıdır.
- İşbirlikli öğrenme için konular öğrenciler için anlamlı olmalı, gerçek hayatla ve ön bilgilerle ilişkili olmalıdır.
- Öğrenme ortamının atmosferi öğrenciler için rahat olmalıdır. Böylesi bir atmosfere sahip sınıfta öğrenciler fikir ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edilebilmeli, tartışma yapabilmeli, problem çözme stratejileri üzerinde görüş geliştirebilmelidir (Altun, 2006).

Yukarıda ifade edilenler ışığında, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının fiziksel ve psikolojik olarak bir takım özelliklere sahip olması gerektiği görülebilmektedir. Sınıf mevcudu, eğitim materyali ve teknolojik alt yapı, sınıftaki masa, sıra ve dolapların durumu gibi özellikler sınıfın fiziksel özelliklerini oluşturmaktadır. Bunun yanında yapılandırmacı eğitim ortamlarının bir takım psikolojik özelliklere sahip olması gerekmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilerin rahat olması, baskı altında olmadan fikirlerini ortaya koymaları, düşüncelerini özgürce tartışmaları önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin farklı ve özgün fikirleri desteklemeleri gerekmektedir.

2.6.8. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Değerlendirme

Geleneksel yaklaşımda değerlendirme, eğitsel hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla ürün odaklı standart ölçme ve değerlendirme araçları ile yapılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise, ölçme ve değerlendirmede “sürecin değerlendirilmesi” önemli görülmektedir. Bu bakımdan çoklu değerlendirme için alternatif ölçme araçlarının kullanımı söz konusudur. Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin alan yazında oldukça geniş bilgiler bulunmaktadır.

Akınoğlu’na (2012, s.441) göre, yapılandırmacı değerlendirme öğrencilerin öğrendiklerine ilişkin anlayışlarını ortaya koymaya yöneliktir. Bu bağlamda

yapılandırmacı değerlendirmenin sonuç odaklı olmadığı söylenebilir. Nitekim Şaşan (2002) da yapılandırmacı değerlendirmede özgün, performans ve tümel değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri ile öğrenme sürecinin değerlendirildiğine vurgu yapmaktadır. Bu bakımdan yapılandırmacılıkta ölçme ve değerlendirmenin odaklandığı temel noktalar, öğrenilen bilgilerin anlamlandırılması ve zihinsel olarak yapılandırılmasıdır. Bundan dolayı yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmenin bir takım özellikleri vardır ve bu özellikler yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmeyi anlamlı kılmaktadır. Bay (2008) ve Özden (2010, s.73), yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin özelliklerini ve yaklaşımın ölçme değerlendirmeye yönelik önerilerini şöyle ifade etmektedir:

- Ürün değerlendirmesinden ziyade süreç değerlendirmesine önem verilmelidir. Yani sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilmelidir.
- Öğrencileri birbirleri ile karşılaştırmaktan uzak durulmalıdır. Bunun yerine öğrenenlerin paylaşımında bulunmalarına yönelik ortam oluşturulmalıdır.
- Öğrenciler, değerlendirme araçlarının ve değerlendirme ölçütlerinin hazırlanmasında söz sahibi olmalıdır.
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumlar göz önünde bulundurularak yapılır.
- Öğrenciler, sınıfta yapılan çalışmaların değerlendirme ile bağlantılı olduğunu bilmektedirler.
- Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilebilir.
- Otantik değerlendirme kullanılmalıdır.
- Ölçme- değerlendirme amaç değil, öğrenmeye yardımcı bir araçtır.
- Yapılandırmacı değerlendirmede hızlı ve zengin geri bildirimlerle, öğrencilerin öğrenmelerine ve bilgileri anlamlandırmalarına destek olunmaktadır.
- Değerlendirmede çoklu bakış açıları önemlidir.
- Grup çalışması değerlendirilir.
- Toplumun verdiği anlamlandırmalar önemlidir.
- Öğrencilerin başarısı, öğrenme bağlamına göre değerlendirilmelidir.
- Kişisel gelişim dosyaları kullanılarak, öğrencilerin belli bir süre zarfındaki gelişimleri incelenebilir.
- Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir.

Yapılandırmacı anlayışın ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yukarıda sıralanan özellikleri incelendiğinde davranışçı yaklaşımla olan farklılıkları görülmektedir. Ancak iki anlayışın ölçme ve değerlendirmeye ilişkin farklılıklarının daha net olarak ortaya konulabilmesi gerekmektedir. Aşağıdaki tabloda yapılandırmacı ve davranışçı ölçme değerlendirme Tablo 2.3’de karşılaştırılmıştır:

Tablo 2.3. Yapılandırmacı ve Davranışçı Ölçme Değerlendirme

Davranışçılık	Yapılandırmacılık
Değerlendirmede ürün ve sonuca önem verilir.	Değerlendirmede sonuçtan ziyade sürece önem verilir.
Öğrenen değerlendirilir.	Öğretmen ve öğrenci birlikte değerlendirir.
Öğretimin gerçekleştirilmesinin sonucunda bir yargıya varmak amacı ile değerlendirme yapılır.	Değerlendirme öğrenme odaklıdır. Değerlendirme bir son değildir, bir sonraki öğrenmeye rehberlik etmektedir.
Değerlendirme hedefe göre ölçüt dayanaklıdır. Diğer bir deyişle her öğrenci aynı değerlendirme ölçütüne tabi tutulur.	Tüm öğrenciler hedefe göre belirlenmiş tek ölçüte göre değerlendirilmez.
Dışarıdan materyallerle değerlendirme yapılır.	Bireysel anlamlandırmalar ve yapılandırmalar ile zihinsel süreç değerlendirilir.
Ezberlenmiş olan tek doğrulu bilgiler ölçülür ve değerlendirilir.	Üst düzey bilişsel becerilerin kullanılıp kullanılmadığı sınanır.

(Erdem, 2001, s.78)

Tablo 2.3’de yer alan davranışçı ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlere bakıldığında, standart ve tek boyutlu ölçme ve değerlendirmeye yer verildiği görülmektedir. Davranışçı eğitim anlayışının hâkim olduğu eğitim sisteminde ölçme araçları olarak genellikle çoktan seçmeli testler, yazılı ve sözlü sınavlar, doğru yanlış testleri, boşluk doldurmalı ve kısa cevaplı sınavlar kullanılmaktadır ve öğrencilerin ezber düzeyi/ gücü ölçülmektedir. Ancak Delil ve Güleş (2007) yapılandırmacı yaklaşımın egemen olduğu eğitim sistemlerinde öğrencilerin günlük çalışmalarında ortaya koydukları ürünlerin kontrol listeleri, görüşme formları, ürün dosyaları, performans değerlendirme formları, tutum ölçekleri, öz ve akran değerlendirme formları gibi ölçme araçları ile değerlendirildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda değerlendirmenin öğrenme sürecini kapsayacak şekilde yapıldığı söylenebilir. Ayrıca bu ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencilerin ortaya koydukları gelişim, çok boyutlu olarak ölçülüp değerlendirilmek istenmektedir. Yukarıda yapılandırmacı anlayış merkeze alınarak yapılan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi verilmiştir. Bu bilgiler ışığında, yapılandırmacı anlayışta ölçme ve değerlendirmenin öğrenenlerin öğrenme sürecinden üst seviyede yararlanması amacı ile yapıldığı söylenebilir. Bunun yanında bu ölçme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda elde edilen verilerle öğrencilere geri bildirimlerde bulunularak, onların sonraki öğrenmelerine rehberlik sağlandığı ifade edilebilir.

Yapılandırmacı anlayış öğrenme sürecinde öğrencilerin katılımını, ders içeriklerinin öğrenci ve öğretmenler için anlamlı olabilmesi için gerçek yaşamla ilgili olmasını önemli

görmektedir. Yapılandırmacılıkta değerlendirme ise, ürün odaklı değil süreç odaklı olmaktadır. Bu bağlamda aşağıda Storyline yaklaşımı ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilecek ve yapılandırmacılıkla ilişkili oldukları noktalar değerlendirilecektir. Çünkü Storyline yaklaşımında öğrenenler öğrenme ortamında aktif olarak yer almakta, ders konularının gerçek yaşamla bağdaşımı kurulmakta ve öğrenme süreci boyunca ortaya konulan gelişim değerlendirilmektedir. Bunun için Storyline yaklaşımının tarihsel gelişiminin ortaya konulup, yapısı ve bölümlerinin tanıtımı yapılacaktır.

2.7. Storyline Yaklaşımı: Tanım, Kapsam ve Tarihsel Süreç

Bu bölümde Storyline yaklaşımının tanıtımı yapılacaktır. Bu bağlamda Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının nasıl olacağına ilişkin bilgi verilecek; öykü oluşturmaya, anahtar soruların işlevlerine, Storyline yaklaşımının yapısına, planlamasına ve ilkelerine değinilecektir. Ayrıca Storyline yaklaşımının tarihçesi, çıkış noktası, Türkiye’deki çalışmalarda nasıl adlandırıldığı ve çalışmada orijinal ismi ile anılmasının nedenleri değerlendirilecektir.

2.7.1. Storyline Yaklaşımı

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında, öğrenme sürecinin odağında öğrenci yer almaktadır ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımı önemsenmektedir. Bu bakımdan derslerin yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre düzenlenebilmesi için eğitsel birçok yaklaşım, yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Seksenli yılların başında İskoçya’da geliştirilen “Storyline Yaklaşımı” (Storyline Approach) da bunlardan birisi olarak göze çarpmaktadır. Storyline, öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımıdır. Yaklaşım ile ilgili en önemli iki kavram “öykü” ve “anahtar sorular”dır. Yaklaşımın merkezinde iyi kurgulanmış ve bölümlere ayrılmış bir öykü vardır. Solstad (2006) Storyline öğrenme sürecinin öykü dizisi oluşturan bölümler vasıtasıyla gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Oluşturulan öykü bölümleri, öğretim sürecine rehberlik etmekte ve ilerleme sağlamaktadır. Nitekim Jarvinen (2011), Storyline’yi “temel noktaları belirlenmiş öykü temaları (bölümleri) aracılığı ile öğrencilerin bilgiye ulaşmasını sağlayan bir öğretim yaklaşımı” olarak tanımlamaktadır. Yaklaşımın öncelikli amacı; kişileri, zamanı ve mekânı içine alan bir anlatım süreci oluşturmaktır (Yiğit, 2007). Bunun için öncelikle

öğretim programındaki hedefler dikkate alınarak öykü başlığı oluşturulmakta ve öykünün içeriği programla ilişkilendirilmektedir. Öğretmen, bu ilişkiye göre adeta bir film senaryosu gibi metin oluşturmaktadır. Storyline sürecinde öğretmenin oluşturduğu metin, müfredat amaçlarını yerine getiren ve gerekli tüm içeriği sağlayan bir hat (line) şeklinde yapılandırılmaktadır. Bu hat Storyline konusunun geliştirildiği sistematik bir yoldur. Oluşturulan hat bir dizi ardışık- aşamalı bölüm içermektedir ve bu bölümler bir kitabın bölümleri gibi birbirini takip etmektedir (Bell ve Harkness, 2006).

Storyline yaklaşımı kapsamında oluşturulan öykünün bölümleri arasında geçiş, anahtar sorular vasıtası ile sağlanmaktadır. Anahtar sorular hem öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımına hem de öğretim sürecinin ilerlemesine olanak sunmaktadır. Rasmussen ve Lund (2005) ile Brandford ve Harder (2006) anahtar soruların Storyline yaklaşımında kullanılma nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Bir dersi yapılandırmak için,
- Bir aktiviteye başlamak için,
- Storyline sürecini ilerletmek için,
- Sınırların dışında düşünmeyi teşvik etmek için,
- Yeni fikirler üretmek için,
- Öğrencilerin alışıldık olmayan çözümler üzerinde düşünmelerini sağlamak için,
- Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için,
- Öğrencilerin bakış açılarını geliştirmek için,
- Öğrenme sırasını düzenlemek için,
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için.

Yukarıda sıralanan nedenlere bakıldığında, anahtar soruların Storyline yaklaşımı açısından yaşamsal bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Anahtar sorular hazırlanırken, öğretmenin öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alması oldukça önemli bir husustur. Çünkü Storyline yaklaşımı yeni bilgilerin, önceki bilgi ve deneyimler tarafından yönlendirildiği ve bunların üzerine öğrencilerin kendi anlamlarını etkinliklerle yapılandığı teorisine dayanmaktadır. Buldova (2014) da bu teoriden hareketle, öğrencilerin mevcut bilgi ve deneyimlerine göre öğretim sürecinin kurgulanmasını yaklaşımın anahtar özelliği olarak görmektedir. Bu noktada, anahtar soruların öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınarak hazırlanması ve öğrenilecek bilgiler ile ön bilgiler arasında köprü görevi üstlenmesi önemli görülmektedir. Harkness (2007, s.21) ise, anahtar soruların öğrenenlerin önceki bilgileri ile bağlantılı olmasının yanı sıra, onları farklı yollarla çözülebilecek problemlerle yüz yüze getirebilmesi gerektiğini

belirtmektedir. Bu bakımdan anahtar soruların kısa cevaplı ve basit evet- hayır cümlesi olmaması gerekmektedir. Bunun yerine öğrenenleri düşünmeye sevk edici, ön bilgilerini harekete geçirici nitelikte sorular sorabilmek ve soru formları oluşturabilmek önem arz etmektedir. Nitekim Rasmussen ve Lund (2005), standart sorular sormanın öğrencileri sadece belirli şeyleri düşünmeye, aşırı karmaşık soruların ise öğrencileri güvensizliğe itebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin hayatı ve dünyayı keşfedebilmeleri için doğru soru yapıları oluşturmanın ve soruları sormanın öğretim sürecinin verimini olumlu anlamda etkileyebileceği söylenebilir.

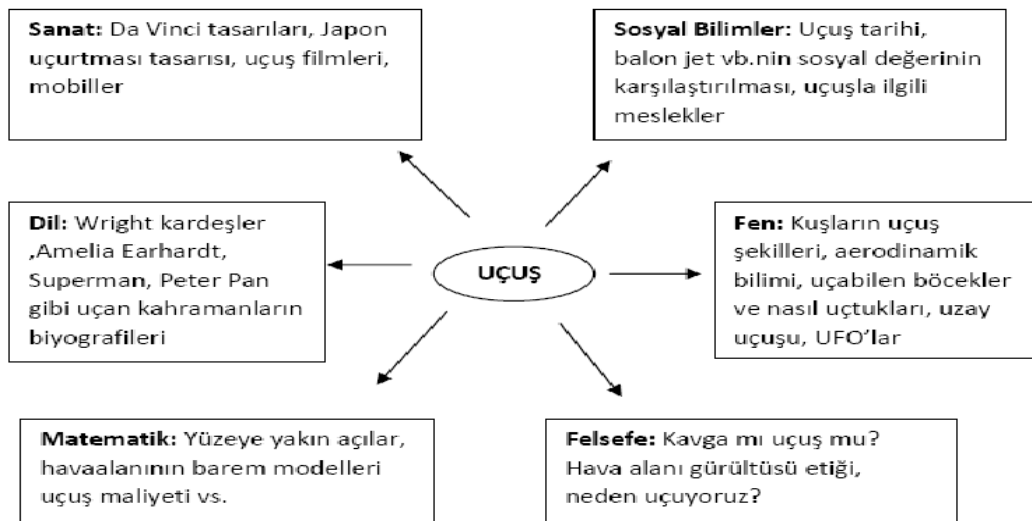
Yukarıda yer alan bilgiler ışığında, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerde eğitim programında yer alan kazanımlara ulaşılabilmede işe koşulan en önemli araçlardan birinin anahtar sorular olduğu görülmektedir. Bunun yanında anahtar sorularla öğretim sürecinin ilerlemesi ve bu soruların problem çözmede öğrencileri teşvik etme noktasındaki işlevsel özelliği, Storyline yaklaşımını proje ve probleme dayalı öğrenme gibi yaklaşımlardan da ayırmaktadır. Bu bağlamda anahtar soruların öyküde kahramanların başından geçen olaylara göre oluşturulması, anahtar sorularla öğrencilerin çeşitli problemlerle yüz yüze getirilmesi, öğrencilerin belirlenen basamaklara göre gelişimlerinin bu sorulara bağlı olması ve öykü bölümleri arasındaki ilerlemenin anahtar sorular aracılığı ile yapılması anahtar soruların Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemli bir işleve sahip olduğunu bizlere göstermektedir.

2.7.2. Storyline Yaklaşımının Tarihsel Süreç İçerisinde Gelişimi

Tarihsel süreç içerisinde Storyline, İskoçya’da 1965 yılında ilköğretim okullarında yeni bir eğitim programı hazırlanması ve yeni yöntemler kullanılarak programın zengin bir hale getirilmesi fikri ile yavaş yavaş ortaya çıkmaya başlamıştır. İskoçya’daki bu program geliştirme fikri üzerine, eğitim anlayışında radikal değişiklikler meydana gelmiştir. Çocuklar pasif bir rolden aktif hale getirilerek, öğrenme sürecinin odağı olmuştur. Programın yapısında yapılan değişikliklerle alanlar arası işbirliğine önem verilmeye başlanmıştır. Bu bakımdan birbirinden ayrı olarak işlenen tarih, İngilizce, edebiyat, coğrafya, fen, matematik, sanat gibi dersler yapılan yeni değişiklikler ile genel başlıklar altında (Enviromental Studies, Aesthetic Studies gibi) bir araya getirilmiştir (Güney, 2003, s.26). İskoç eğitim programlarında yapılan bu değişikliklerle, ders kitaplarına bağlı

olarak işlenen derslere yeni bir bakış açısı kazandırılmıştır. Bu durum geleneksel ders işleme yöntemleri ile eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin çeşitli zorluklar yaşamalarına neden olmuştur. Bundan ötürü eğitim fakültelerinden yardım istenmiştir. Jordanhill College Eğitim Fakültesi, bu konuyla yakından ilgilenerek üç araştırmacıyı mevcut durumu saptamak ve çözüm yolları bulabilmek amacıyla görevlendirmiştir. Öğretmenleri destekleyerek müfredat hakkında onlarla birlikte çalışan “Tudor Takımı” (Staff Tudor Team) üyeleri, yeni çözümler üretmeye başlamışlardır (Bell, 2007, Tepetaş, 2011, s.43). Çeşitli çalışmalardan sonra birçok yöntem ve organizasyon şekilleri ortaya çıkarılmıştır. Bunlardan biri de “Tematik Yaklaşım” olmuştur (Bacak, 2008, s.15).

Tematik yaklaşım öz olarak merkezde bir kavramın, konunun ve problemin yer aldığı ve öğrenenlerin bu merkezdeki hedef kavramı, konuyu ve problemi farklı disiplinler altında araştırdığı bir model olarak ifade edilmektedir (Güney, 2003, s.27). Tematik yaklaşım için kullanılan şema örneği şöyledir:



Şemada da görüldüğü gibi, merkezdeki kavramın “uçuş” olduğu düşünüldüğünde çocuklar bunu sosyal bilimler, müzik ve matematikle bağlantı kurarak araştırabilirler. Konunun bir yönü iyice incelendikten sonra, çocuklar merkezdeki temaya döner ve konunun başka bir yönü üzerinde çalışmaya başlayabilirler (Güney,2003, s.28).

Tematik yaklaşım, ilk aşamada yeni programı uygulamak için ortaya konan bir çözüm yolu olarak görülmüştür. Ancak bu yol yeterli bulunmamıştır. Ortaya çıkan birçok

araştırma, deneme ve uygulamadan sonra 80’li yıllarda Storyline adlı yeni bir model geliştirilmiştir (Tepetaş, 2011, s.45). Bu model çizgisel ve sıralı bir modeldir. Aynı zamanda öğrencilerin “Hayat Bilgisi derslerini” okul dışı dünya ile ilişkilendirmesini amaçlamaktadır. Bu model, çocukların dinlemekten çok büyük haz aldığı öykü anlatımı temeline dayanmaktadır (Güney, 2003, s.30). Yaklaşımında öğrenme sürecinin başında bölümlerden oluşan bir öykü tasarlanmakta ve öykü bölümleri arasında ilerleme anahtar sorularla sağlanmaktadır. Ayrıca araştırma sırası tematik yaklaşımda rastgele olmasına rağmen Storyline’de önemlidir. Öykü bölümlerinin her biri bir önceki bölüme dayanmaktadır (Barr, 2017).

Storyline yaklaşımı tarihsel olarak ortaya çıktığı, geliştiği İskoçya’da ve birçok ülkede orijinal ismi ile anılmaktadır. Türkiye’de yapılan araştırmalarda ise Storyline yaklaşımı Güney (2003) tarafından, “Öykü Tabanlı Öğrenme” olarak Türkçe’ye çevrilmiştir. Daha sonra Yiğit (2007), Tepetaş (2011) ve Özden (2012) ise Storyline’yi “Öyküleştirme Yöntemi” olarak Türkçeye çevirmiş ve araştırmalarında kullanmıştır. Ancak bu çalışmada Storyline bir öğretim yaklaşımı olarak ele alınacaktır. Çünkü Storyline öğrenme sürecinde, farklı birçok yöntem ve teknik işe koşulmaktadır. Ayrıca Storyline’de öğrenme süreci kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Bunun yanında çalışmada Storyline’nin Türkçeye çevirisi yapılmayacaktır. Çünkü Storyline, yurt dışında yapılan birçok araştırmada orijinal ismi ile “Storyline Approach” olarak adlandırılmaktadır (Brandfor ve Harder, 2007, Buldova, 2014, Nuttal, 2016). Ayrıca 2015 yılında İzlanda’da yapılan Storyline konferansında, “Golden Circle” toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıya yaklaşımın ilk uygulayıcıları ve ülke temsilcileri katılmıştır. Toplantıda, yaklaşımın isminin her ülkede farklı çevrilmesinin ve kullanımının yaklaşıma ilişkin literatüre olumsuz etki yarattığı ve kavram karmaşasına sebep olduğu dile getirilmiştir. Bu nedenle yaklaşımın eğitimde kullanılan diğer yaklaşımlar gibi (Montessori, Reggio Emilia, Waldorf yaklaşımları), kendi özel ve orijinal adı ile anılmasına karar verilmiştir. Böylelikle tüm dünyada Storyline yaklaşımını merkeze alarak gerçekleştirilecek çalışmalarda bir kavram karmaşasının yaşanmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu bakımdan araştırmada, yaklaşımın orijinal isminin kullanılması uygun görülmüştür.

2.7.3. Storyline Yaklaşımının Yapısı ve Bölümleri

Storyline aşamalı ve ardışık bölümlerden oluşan bir öğretim yaklaşımıdır. Anımsanacağı üzere, öğretim süreci için oluşturulan öykü birbirini izleyen bölümlerden oluşmaktadır. Öğretim sürecinde her bölüm arasında geçiş anahtar sorularla yapılmaktadır. Bu bölümlerin her birinde öğrencilerin yapmaları gereken görevler vardır. Storyline sürecinin aşamaları aşağıdaki şekilde yer almaktadır.



Şekil 2.2. Storyline Öğretim Süreci ve Bölümleri (Bell ve Harkness, 2006)

Bu bölümlere ilişkin açıklamalar başlıklar halinde aşağıda yapılmıştır.

Karakterler: Storyline yaklaşımına dayalı öğretim sürecinin ilk bölümünde, karakterler iki veya üç boyutlu olarak oluşturulmaktadır. Ayrıca bu bölümde öğrenciler, oluşturdukları karakterlerin biyografisini kısaca yazıp bu karakterlerini sınıfta tanıtmaktadır.

Mekân: Storyline yaklaşımına dayalı öğretim sürecinin ikinci bölümde ise mekân üç boyutlu olarak öğrenciler tarafından oluşturmaktadır.

Olaylar: Karakterler ve mekân oluşturulduktan sonra üçüncü bölüm ile birlikte olaylara geçilmektedir. Bu bölümlerde, kahramanların başından çeşitli olaylar geçmekte ve kahramanlar karşılaştıkları problemleri çözmeye çalışmaktadır. Ayrıca olaylar bölümünde eğitim programında yer alan içerikle Storyline süreci bütünleştirilmektedir. Bu aşamada kahramanların yaşadıkları olaylar, anahtar sorular ve etkinliklerle öğrencilerde programda yer alan kazanımların gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu bölümlerde öğrenciler öğretim programındaki kazanımlara ilişkin ürünler de ortaya koymaya başlamaktadır.

Sergi- Kutlama: Sergi ve kutlama bölümlerinde, öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin tamamının tanıtımı yapılmaktadır. Bu kutlama bir parti şeklinde de olabilmektedir. Kutlamaya ebeveynler, okuldaki diğer öğrenciler, yönetici ve öğretmenler katılabileceği gibi, Storyline öğretim sürecindeki konu ile ilgili uzman kişilerin katılımı da gerçekleştirilebilmektedir.

Değerlendirme: Storyline öğretim sürecinin son bölümü değerlendirmedir. Bu bölümde, öğrencilerin yaptıkları çalışmaların değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi yapılabilir. Bunun yanında Harkness (2007, s.21), her bölümün etkinlikleri sona erdiğinde "mini" değerlendirme yapılabileceğini ifade etmektedir. Böylece öğrenme sürecinin tamamından elde edilen ürünler değerlendirilerek öğrencinin öğrenme süreci boyunca gelişimi gözlemlenebilmektedir.

2.7.4. Storyline Yaklaşımının Planlama Çerçevesi

Öğretmenlerin Storyline sürecini mantıklı bir akış çerçevesinde oluşturabilmeleri için yaklaşımın geliştiricileri ve uygulayıcıları, yıllar süren çalışmalar sonucunda altı sütunlu planlama biçimi geliştirmişlerdir. Bu planlama biçimi sayesinde öğretmenler Storyline bölümlerini, anahtar soruları, öğrenci aktivitelerini, sınıf organizasyonunu, kaynakları ve değerlendirme olanaklarını belirleyebilmektedir (Harkness, 2007, s.19). Planlama şablonu bazen ufak tefek değişiklikler içerebilmektedir. Ancak tüm dünya ülkelerinde Tablo 2.4’de sunulduğu şekli ile kullanılmaktadır. Böylelikle farklı ülkelerde yapılan çalışmaları inceleyen kişiler, araştırmanın yapıldığı dili bilemeseler de küçük çevirilerle Storyline planını anlayabilmektedir. Storyline yaklaşımının planlama formatı Tablo 2.4’de verilmiştir.

Tablo 2. 4. Storyline Yaklaşımının Planlama Formatı

Öyküleştirmenin Bölümleri	Anahtar Sorular	Öğrenci Faaliyetleri	Sınıf Organizasyonu	Kaynaklar/ Materyaller	Öğrenme Çıktıları ve Değerlendirme

Öyküleştirmenin Bölümleri: Storyline plan formatının ilk sütununda, öykünün bölümlerine isim verilir ve bu bölümler listelenir. Öğretmen, Storyline’nin herhangi bir bölümünde konudan uzaklaşmamaya gayret göstermelidir. Bunun yanında bölümlerin gereğinden fazla uzun olmamasına dikkat edilmelidir.

Anahtar Sorular: Storyline plan formatının ikinci sütununda anahtar sorular sıralanır. Anahtar sorular, evet-hayır şeklinde cevaplanan sınırlı seçenekli sorular ya da tek bir doğru yanıtı olan kısa cevaplı sorular olmak yerine açık uçlu sorular olmalıdır. Anahtar soruların kökü “.....ne düşünüyorsun, nasıl....., ne gibi fikirlerin var...” gibi tasarlanmalıdır.

Öğrenci Faaliyetleri: Storyline plan formatının üçüncü sütununda, öğrencilerin anahtar sorulara verecekleri cevaplar için yapacakları etkinlikler listelenir. Bu faaliyetler, öğrencilerin öyküdeki problemleri çözebilmelerini sağlamak için hazırlanır. Bunlar konuşma- yazma etkinlikleri olabileceği gibi, tasarım- model oluşturma, manzara resimleri ve karakter portreleri gibi görsel etkinlikler de olabilir. Bunun yanında rol yapma ve drama gibi etkinlikler de bu sütunda yer alabilir.

Sınıf Organizasyonu: Dördüncü sütunda, sınıfın ne şekilde organize edileceği belirtilir. Öğrenciler etkinliklerde bireysel olarak veya küçük gruplar halinde çalışabileceği gibi bütün sınıf büyük bir grup halinde de çalışabilir. Sınıfın organizasyonu farklı etkinlikler çerçevesinde değiştirilebilir.

Kaynaklar- Materyaller: Beşinci sütunda, her bölümde gerçekleştirilecek çalışmalar için gerekli olan olası materyaller (kağıt, bez, renkler, vb.) veya yararlanılacak diğer kaynaklar (kitaplar, haritalar, vb.) listelenir.

Öğrenme Çıktıları ve Değerlendirme: Son sütunda ise, gerçekleştirilecek uygulamalar sonucu elde edilecek ürünler listelenir (Eiriksdottir, 1995, s.6-7, Harkness, 2007: 21.).

Storyline planı çerçevesinde görüldüğü gibi, bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğrencilerin çeşitli ürünler ve çalışmalar ortaya koymaları planlanmaktadır. Öğrencilerin çalışmalarını yapabilmeleri için ihtiyaç duyacakları materyallere ve araçlara plan formatında yer verilmektedir. Bu çalışmaların sonucunda ortaya çıkabilecek ürünler, ürünlerin sınıfta sergilenmesi ve bu ürünler ortaya konulurken işe koşulan çalışma biçimi Kocher (2007, s.119) tarafından şöyle açıklanmaktadır:

Kolaj Çalışmaları: Storyline çalışmalarının ilk bölümlerinde karakterler ve mekân üç boyutlu olarak öğrenciler tarafından oluşturulmaktadır. Bu nedenle çeşitli kuklalar,

nesneler ya da resimler, bunun yanında kolaj çalışmaları gibi çeşitli ürünler ortaya çıkmaktadır. Ortaya konulan bu ürünler duvar sergisinde sergilenmektedir.

Duvar Sergileri: Duvar sergilerinde Storyline'nin tüm süreçlerinde ortaya konulan ürünler sergilenmektedir. Bu sergilerde öğrenciler tarafından oluşturulan materyaller, çalışma yaprakları, resimler, modeller vb. bulunabilmektedir. Duvar sergileri aynı zamanda Storyline öyküsünün hayat bulduğu yerlerdir. Bu bakımdan sergiler, öğrenciler için oldukça motive edici bir öğrenme ortamının oluşmasına ciddi anlamda katkı sağlamaktadır.

Grup ve/ veya Çift Çalışma: Storyline çalışmalarında, öğrenciler keyif aldığı ve eğlendiği için işbirlikli öğrenmeden çoğunlukla yararlanılmaktadır. Ayrıca küçük gruplarla yapılan çalışmalarda öğrenciler, çalışmalarını rahat bir şekilde arkadaşlarına ifade edebilmektedir.

Materyaller ve Ortam: Storyline, belirli bir konuya ve yaş grubuna bağlı olarak - kağıt, boya kalem, yün veya kumaş, makas, fon karton, eva kartonları, el işi kağıtları vb. gibi çeşitli materyallerin sağlanması anlamına gelen deneyimsel ve bütünsel öğrenmeye odaklanmaktadır. Buna ek olarak, Storyline çalışmalarının yapıldığı eğitim ortamlarında sözlükler, resim sözlükleri, ansiklopediler, dergiler, gazeteler, CD-ROM'lar, mikrofonlu kaset kaydediciler, video setleri veya internete erişimi olan bilgisayarlar gibi teknolojik araçlar bulunmalıdır.

2.7.5. Storyline Yaklaşımının Unsurları ve İlkeleri

Önceki başlıklarda ele alınan Storyline yaklaşımına ilişkin bilgilerde de görüldüğü üzere, yaklaşımın kendine has bir takım özellikleri vardır. Bunlar Storyline yaklaşımını diğer yöntemlerden ve yaklaşımlardan ayırmaktadır. Yaklaşımın unsurları ise zamanlama, planlama, öğretmen ve gruplamadır. Bu unsurlar şu şekilde açıklanmaktadır:

Zamanlama: Storyline'ye ayrılacak zaman çeşitli şekillerde belirlenebilir. Bazı uygulayıcılar tüm bir öğretim yılını Storyline ile işlerken, bazıları sadece bir konuyu Storyline ile işlemektedir (Tepetaş, 2011, s.54).

Planlama: Bir Storyline sürecinde, eğitim programdaki hedef ve kazanımların öğrencilerde gerçekleşmesi için etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun için

öncelikle öğretmenler ayrıntılı bir planlama yapmalıdır. Tıpkı bir yıllık plan hazırlar gibi, yapılacaklar tüm detaylarıyla planda yer almalıdır. Yapılacak etkinliklerin Storyline yaklaşımına uygun olabilmesi için öykü teması kısa ve öz olmalı, aynı zamanda süreci etkili kılacak bütün öğeleri içermelidir. Bu öğeler şunlardır:

- Storyline temasında her bir bölüm bir başlıkla belirtilmelidir. Örneğin; aile gibi.
- Anahtar sorular her bir bölüm için hazırlanmalıdır ve çocukları harekete geçirebilmelidir. Örnek olarak; “Ailede kimlerin olduğunu düşünüyorsunuz?” gibi.
- Öğrenci etkinlikleri soruların cevaplarını bulduracak şekilde düzenlenmelidir.
- Organizasyon için etkinliğe en uygun yönteme karar verilmelidir. Büyük grup, küçük grup, ikiye bölünmüş gruplar gibi.
- Araç-gereçlerin listesi çıkarılmalıdır.
- Ürün (çıkıtı) etkinlik için uygun olmalıdır. Bu ürün ya da çıkıtı aynı zamanda değerlendirme için de kullanılabilir (Bacak, 2008, s.21).

Öğretmen: Storyline yaklaşımı, öğretmenler arasında yoğun iş birliği gerektirir. İlk olarak planlama aşamasında ihtiyaç duyulan işbirliğine, uygulama aşamasında da ihtiyaç duyulmaktadır. Böylesi bir işbirliği sürecinde ortaya çıkan farklı bakış açılarıyla sorunlara değişik çözüm yolları bulunabilmektedir (Harkness, 1997).

Gruplama: Bazı etkinlikler bireysel çalışmaya, bazıları ise grup çalışmalarına daha uygun olabilmektedir. Bazı öğrenciler grup çalışmalarından daha fazla bilgi edinebilirken, kimi öğrenciler ise bireysel çalışmalarda başarılı olabilmektedir. Nitekim Harkness’in (1997) düşüncesi de bunu doğrulamaktadır. Storyline yaklaşımı çocuklara her iki çalışma grubunu da sunarken, onları farklı öğrenme stilleri ile desteklemektedir. Gruplarda yer alacak öğrenci sayısı öğretmenler tarafından belirlenirken, etkinliklere göre bu sayılar değişebilir. Burada önemli olan çocukların grupta çalışma sürelerinden haberdar olmaları ve kendilerinden beklenenleri bilmeleridir.

Storyline yaklaşımının unsurları incelendiğinde, öğretim sürecini planlaması aşamasında dikkat değer bilgi ve önerilerin öğretmenlere sunulduğu görülmektedir. Örneğin Storyline öğretim sürecinin ne kadar süreceğinin belirlenmesi, öğretim sürecinin dikkatli bir şekilde planlanması, öğrencilerin öğretim sürecinde grupla veya bireysel olarak çalıştırılmasının

kararlaştırılması ve diğerk öğretmenlerle işbirliğine gidilmesi gibi önemli bir takım eğitsel öneriler Storyline unsurlarında yer almaktadır. Bunun yanında Storyline yaklaşımında bilinmesi gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler ise şunlardır:

Öykü İlkesi

Öyküler, insanlığın kültürel mirasını nesilden nesile aktarmaya olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda insanların tarihi, yaşamı ve farklı kültürleri tanıma adına öyküler önemli olabilmektedir. Storyline öğretim sürecinde de gerçek hayattan esinlenerek oluşturulan öyküler sayesinde çocuklar, hayatı yakından tanımaya ve anlamaya olanak bulmaktadır. Ayrıca öğretim sürecinin öyküler ve bölümlerine göre kurgulanmasından ötürü, öğrenciler farklı öğrenme deneyimleri edinmeye ve kendi hipotezlerini sınamaya imkân bulabilmektedir. Bu bakımdan Storyline öğretim sürecinde öyküler sayesinde çocukların bilişsel, dilsel ve sosyokültürel gelişim alanları desteklemektedir denilebilir.

Takdir İlkesi

Olay örgüsü iyi kurgulanmış bir öykü tüm çocukları hem eğlendirir hem de onların merak duygusunu canlı tutar. Çocuklar böylesi bir öyküde, olayların devamına ilişkin tahminde bulunur. Storyline öğretim sürecinde tamamlanan bir bölümden sonra öğrencilerin “bir sonraki bölüm neyle ilgili olacak?” diye sormaları, gönüllü olarak öğrenme sürecine dâhil olmaları, hem okulda hem okul dışında öğrenme faaliyetlerinde bulunmaları ve öyküyü geliştirme adına çaba sarf etmeleri beğeni ve takdiri ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenin İpi İlkesi

Bu ilke, öğretim sürecinde öğretmen ile öğrenci ilişkileri ve öğretmenin rolü ile ilgilidir. Bu ilkeye göre, öğretim sürecinde planlanmayan veya beklenmedik etkinliklerde öğrencilerin bulunması durumunda, öğretmen duruma göre çeşitli kararlar alabilir ve bu kararları uygulayabilir. Ancak yine de başlangıçtaki plandan vazgeçmez. Öğretim sürecinin başında öykü temasına göre planladığı etkinlikleri hayata geçirir. Her ne kadar öğretim sürecinde beklenmedik değişiklikler ve sapmalar olsa da öğrenciler, öğretmenin planlamış olduğu etkinlikleri yaparlar.

Sahiplik İlkesi

Storyline öğretim sürecinde, öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmakta, zihinleri boş bir bardak olarak görülmemekte ve onlara “..... nedir?” veya “Sizce nasıl bir şeydir?” gibi anahtar sorular sorularak fikirlerine saygı duyulduğu hissettirilmektedir. Ayrıca Storyline öğretim sürecinde, öğrenciler rol aldıkları çalışmalarda sorumluluk almakta, isteklilik göstermekte ve tamamladıkları çalışmalardan onur duyabilmektedir. Böylesi bir öğretim süreci öğrenciler için oldukça güdüleyici olmakta ve sahiplik duygusunu arttırabilmektedir.

Tema İlkesi

Bu ilke, öykü ilkesiyle doğrudan ilgilidir. Storyline öğretim sürecinde öykü temasına göre etkinlikler oluşturulmaktadır. Bu etkinliklerle öğrenciler araştırma yapmaya yönlendirilir. Böylelikle onlara çeşitli beceri ve bilgiler kazandırılır. Ayrıca öykü temasının gerçek yaşamı yansıtması, temayı öğrenciler için tanıdık kılmaktadır. Bunun yanında öykü temasının doğrusal ve aşamalı olması, öyküyü öğrenciler için tahmin edilebilir ve anlaşılabilir hale getirmektedir.

Etkinlikten Önce Yapı İlkesi

Bu ilkeye göre öğrenciler, bir konu hakkında yeteri düzeyde bilgilere sahipse ve onlara yeni yapılar sağlarsa yeni bilgiler edinebilirler. Bu bağlamda çocuklar, bilmediklerini bildikleri şeyler ile ifade ederek eksikliklerini anlayabilmektedir. Eğer öğretmen öğrencilere keşfedeceklerini sunan ya da bilmek istediklerini bulduran yapılar sağlarsa, öğrenciler kendilerinden beklenen öğrenmeleri gerçekleştirebilir (Barr, 1988; Akt. Güney, 2003).

Storyline ilkelerinde, öğrencilerin öğrenme sürecini sahiplenmeleri için öykü temasının gerçek yaşamı yansıtması, merak duygusunu hareket geçirmesi ve öğrenciler tarafından da öykünün geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınarak öğretim etkinliklerinin planlanması ile sürecin kontrolünde ve yönlendirilmesinde öğretmenin rolü açık bir şekilde yine bu ilkelerde belirtilmektedir. Bu bakımdan öğretim sürecinde her ne kadar öğrenciler etkin olsa da öğretmenin de önemli

rolleri vardır. Storyline yaklaşımında öğretmenlerin rol ve görevlerine ilişkin çeşitli açıklama ve tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.7.6. Storyline Yaklaşımında Öğretmen

Storyline yaklaşımında öğretmenin yapılandırmacı bir rolü vardır. Ayrıca öğretmenin öğrencilerin bilgiye ulaşmasında ve bilgiyi özümsemesinde kolaylaştırıcı ve rehberlik edici rolleri bulunmaktadır. Storyline yaklaşımı öğretim sürecinin planlanması ve planlanan etkinliklerin gerçekleştirilmesi noktasında öğretmenlere bir takım görevler yüklemektedir. Bu görevler şunlardır;

- Öğrencinin ne bildiği ile işe başlamalıdır.
- Anahtar sorular sorarak öykü ile ilgili içerik yaratmalıdır.
- Sorunların ya da problemlerin çözümüne dair hipotezleri araştırarak ve soru sorarak test etmelidir.
- Öğrenci çalışmalarına saygı göstermelidir.
- İşbirlikli öğrenmeye dönük ve öğrenme etkinliğine uygun grup büyüklükleri belirlemelidir.
- Farklı öğretim yöntem ve stratejilerinden yararlanmalıdır.
- Farklı görevlerle öğrencileri öğrenmeye teşvik etmelidir.
- Öğrenci çalışmalarını doğru ve yapılandırmacı bir yolla değerlendirmelidir.
- Velileri öğrenme ortamına dâhil etmeli ve öğrencilerin çalışmaları hakkında bilgilendirmelidir (Bell, 2008).

Görüldüğü gibi, Storyline yaklaşımı öğretmenlere öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında önemli ve ciddi sorumluluklar yüklemektedir. Bu bağlamda Storyline yaklaşımını merkeze alan etkinliklerin planlanması ve yürütülmesinde öğretmenler söz konusu sorumluluklarını yerine getirdiklerinde, bu yaklaşım onlara bazı açılardan fayda sağlamaktadır. Brezinova'ya (2007, s.13) göre, Storyline yaklaşımının öğretmenlere sağladığı faydalar şunlardır;

- Öğretmenlerin örgütsel becerilerini geliştirir.
- Öğretmenler arasından işbirliğini güçlendirir.
- Öğrencilerin farklı yeteneklerini keşfetmelerine imkân sağlar.
- Öğrencilerin fikirlerine saygı duymayı sağlar.
- Öğrencilere öğrenme yollarını göstermek için onlara rehberlik ederken onları daha iyi tanıma fırsatı sunar.

2.7.7. Storyline Yaklaşımında Öğrenci

Storyline yaklaşımında, öğrenenler öğrenme sürecinin merkezinde yer aldığı için onların ön bilgilerine göre öğretim süreci planlanır ve fikirlerine saygı duyulur. Bunun yanında yaklaşım güçlü bir öğretmen- öğrenci iletişimi ve ortaklığı sağlar. Bu bakımdan saygı ve güvene dayalı bir sınıf atmosferi oluşturulur. Böylesi bir ortamı öğrencilere sağlayan yaklaşımın onlara çeşitli faydalarının olabileceği söylenebilir. Yaklaşımın öğrencilere katkıları ve yararları şu şekilde sıralanabilir:

- Storyline, öğrencinin becerilerini harekete geçirir ve onları görünür hale getirir. Böylece onun benlik saygısını kazanmasını sağlar.
- Storyline, öğrencinin öğrenme sürecinde kişisel gelişimini sağlar.
- Storyline, öğrencinin topluluğa aidiyet duygusunu harekete geçirir ve onu sınıfın aktif bir üyesi haline getirir.
- Storyline, öğrenciyi olduğu gibi kabul eder ve onun kendini keşfetmesine yardımcı olur.
- Storyline, öğrencinin kendisine yönelik öz değerlendirme yapmasına olanak sağlar.
- Storyline, öğrenen için anlamlı bir hedef belirleyerek bu hedefe ilişkin sorumluluk almasını sağlar.
- Storyline, kişilere ve öykülerdeki durumlarla özdeşleşmeyi ister. Böylelikle öğrencinin empati becerisini geliştirir.
- Storyline, öğrenciyi günlük yaşamdan gerçek sorunlarla karşı karşıya bırakır ve onları çözmeye teşvik eder.
- Öğrencilere kendilerini ifade etme olanağı verir.
- Stresten ve rekabetten uzak bir eğitim ortamı sunar.
- Öğrenciler, takım çalışmasına ilişkin deneyim ve bilgi sahibi olur.
- Öğrencilerin iletişim kurma becerilerinin gelişmesine olanak sağlar.
- Öğrencilerin duygusal ve sosyal yönleri gelişir.
- Öğrencileri hayal kurmaya teşvik eder ve onların hayal güçlerini geliştirir.
- Öğrencilere kendi deneyimleri için fırsatlar sunar.
- Öğrenciler bilgilerini farklı alanlarda kullanmaya teşvik edilir.
- Öğrencilere masallar ve kurgu karakterler vasıtasıyla gerçek hayat öğretilir.
- Öğrenciler çalışmalarını sunmayı ve fikirlerini haklı çıkarmayı öğrenirler (Brezinova, 2007, Letschert ve Letschert, 2007, s.112).

Yukarıda da görüldüğü gibi, Storyline yaklaşımının öğrencilere kişisel, sosyal ve psikolojik yönden önemli faydalar ve katkılar sağladığı söylenebilmektedir. Kuşkusuz yaklaşımın öğrencilere yönelik katkısında oluşturulan sınıf atmosferinin etkisinin önemli olabileceği düşünülebilir. Storyline sınıflarında oluşturulan karşılıklı güven, saygı ve işbirliğine dayalı ortamın öğrencilerin ders başarısına, sosyal ve kişisel gelişimine önemli anlamda katkılar sunduğu söylenebilir.

2.7.8. Storyline Yaklaşımında Değerlendirme

Storyline yaklaşımı temel olarak yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimsemektedir. Bundan dolayı Storyline yaklaşımında, geleneksel eğitim anlayışının ölçme ve değerlendirme araçları olan testler, yazılı ve sözlü sınavlar kullanılmamaktadır. Bunun yerine öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini öğretim sürecinin başından sonuna kadar görmeye olanak sağlayan ölçme ve değerlendirme araçlarının etkin olarak kullanılması önerilmektedir. Nitekim Storyline'nin sıklıkla uygulandığı İskandinav ülkelerinde çoğunlukla “portfolyo değerlendirme” ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Güney ve Tepetaş Cengiz, 2016).

Storyline yaklaşımında ortaya konan ürünler öğretmenler, öğrenciler ve çalışmaya katkı sağlayan diğer kişiler tarafından değerlendirilebilmektedir. Nitekim Plaksitt de (2007, s.219) bir Storyline çalışması sırasında, öğrencilerin çalışmalarının birden fazla perspektifle değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Bunun için Storyline sonucunda oluşturması beklenen ürünlerin niteliği konusunda önceden kriterler hazırlayıp, öğrencileri bunlardan haberdar etmek önemli olabilmektedir. Harkness (2007, s.23) çalışmalara ilişkin başarı kriterleri belirlemeyi sağlıklı değerlendirme için önemli görmektedir. Ayrıca bu kriterler, öğrencilerin çalışmaya ilişkin motivasyonunu ve istekliliğini de arttırabilmektedir. Böylelikle onları üst düzey becerileri kullanmaya teşvik etmektedir. Bunun için ölçütleri önceden hazırlanmış ve öğrenciler tarafından bilinen rubrikler, açık uçlu sorular, öz ve akran değerlendirme formları ve tutum ölçekleri vb. gibi araçlar, Storyline yaklaşımı merkeze alınarak gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Böylelikle öğretim sürecinin tamamı merkeze alınarak yapılan ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin öğretim süreci boyunca gelişimi çeşitli boyutları ile ortaya konulabilmektedir.

2.7.9. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışıyla İlişkisi Bağlamında Storyline Yaklaşımına Bakmak

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile Storyline yaklaşımı arasında çok yakın bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Hem yapılandırmacı öğrenme anlayışında hem de Storyline yaklaşımında, öğrenme durumlarının düzenlenmesinde öğrenenlerin ön bilgileri dikkate alınır. Öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımı, kendi öğrenmelerinden

sorumlu olmaları ve işbirliği yapmaları beklenir. Yapılandırmacılık ve Storyline’de öğretmenin rolü öğrencilere rehberlik etmek ve bilgiye ulaşma konusunda onlara yol göstermektir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışının hâkim olduğu sınıflarda, öğrenenlerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinde işbirliğine atıf yapılmaktadır. Aynı zamanda bu sınıf ortamında, öğrenenlerin fikirlerini rahat bir şekilde dile getirebildiği bilinmektedir. Storyline yaklaşımının uygulandığı sınıflarda da buna benzer şekilde öğrenenler için güven verici bir sınıf atmosferi oluşturulmaya çalışılır. Böylesi bir sınıf atmosferinde öğrenenlerin bilgilerini ve fikirlerini arkadaşları ile paylaşması beklenir.

Gerek Storyline yaklaşımında gerek yapılandırmacılıkta geleneksel, kâğıt kaleme dayanan ve sonuç odaklı bir değerlendirme yapılmamaktadır. Bunun yerine öğrencilerin eğitim sürecinin başından sonuna kadar ortaya koydukları gelişimin değerlendirilmesi söz konusu olmaktadır. Bunun için değerlendirmede testler, yazılı sınavlar, kısa cevaplı sorular, doğru yanlış testleri yerine ürün dosyaları, proje çalışmaları, performans ödevleri vb. gibi araçlar kullanılır. Bütün bunlar düşünüldüğünde Storyline yaklaşımı ile yapılandırmacılık arasında ciddi bir örtüşme olduğu görülebilmektedir. Schwänke ve Gronostay bu ilişkiye atıfta bulunarak yapılandırmacı bir temelde bilinçli olarak geliştirilmemiş olsa da Storyline’yi, yapılandırmacı teoriyi uygulamaya koymanın çok iyi bir örneği olarak görmektedir (2007, s.55). Nuttal (2016) Storyline’nin kökenlerini, deneyimsel ve işbirlikli öğrenmeye verilen önem nedeni ile sosyal yapılandırmacılığa dayandırmaktadır. Yine Schwänke ve Gronostay (2007, s.56- 57), Storyline yaklaşımı ile yapılandırmacılığın örtüştüğü noktaları şu şekilde ifade etmektedir:

Anahtar sorular: Yapılandırmacılığı ve Storyline yaklaşımını benimseyen öğretmenler, yalnızca değişmez bir gerçeğe inanmaz, bir durumun genelde birden fazla uygun açıklaması olduğunu kabul ederler. Storyline yaklaşımında yapılandırmacılıkta olduğu gibi yalnızca doğru bir cevaba izin veren klasik bir soru sormak yerine, farklı cevaplara imkân verebilecek sorular sormayı tercih ederler.

Saygı ve öğrencinin yaşam bilgisine atıf: Yapılandırmacı öğretmenler ve Storyline öğretmenleri iletişim kurdukları bireylere saygı duyarlar. Bunun yanında öğrencilerinin önceki bilgilerini dikkate alarak öğrenme durumlarını düzenlerler.

İşbirliği ve bireysel çalışma: Yapılandırmacılık evrensel bir gerçek olmadığını varsaydığından, "gerçeklik" olarak hizmet eden bir kavşak noktasına yaklaşmak için görüş alışverişinde bulunulmasını ister. Storyline yaklaşımını kullanan öğretmenler öğrencilerin bireysel ya da küçük gruplar halinde sınıf içindeki diğer öğrencilerle işbirliği yaparak çalışmalarına izin verir. Öğrenciler de bu çalışmalar sırasında görüş alışverişi yapar, fikirlerini paylaşır, eleştirileri kabul etmeyi ve kendi fikirlerini savunmayı öğrenir.

Sahiplenme: Gerek Storyline yaklaşımında gerekse yapılandırmacılıkta öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları beklenir. Ayrıca her ikisi de öğrencilerin öğrenme sürecini sahiplenmelerini önemli görmektedir.

Önce modeller sonra gerçekler üzerinde çalışma: Storyline yaklaşımı, öğrencilerin çalışmasına olanak tanıyan çeşitli olasılıkları modellerde kullanır. Bunlar bir kalenin karton modeli, zaman çizelgeleri, vardiya planları, tiyatrun duvarları, uzaklaştırıldıktan sonra neler görülebileceklerini gösteren X-ışını resimleri gibi modeller ve üç boyutlu yapılar olabilir. Bu modeller, öğretmene soru sorma ve öğrenciye uygun cevaplar verme fırsatı verir. Bunlar üzerinde çalışıldıktan sonra, öğrenciler için nesnelerin gerçekleri üzerinde çalışma daha anlaşılır ve anlamlı olabilmektedir. Böylelikle öğrenme alanlarının inşası meydana gelir. Bu durum yapılandırmacılığın bilginin inşası teorisine atıf yapmaktadır.

Yukarıda Storyline yaklaşımı ile yapılandırmacılık arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Bunlardan yola çıkarak Storyline yaklaşımını “yapılandırmacı eğitim anlayışının derslerde uygulanma biçimi” olarak ifade etmenin doğru olacağı söylenebilir.

2.8. Kanıt Temelli Öğretim

Kanıtların çeşitli meslek grupları için önemli olduğu söylenebilir. Örneğin bir doktor önemli bir hastalığı tedavi etmede, ziraat mühendisi zirai bir ürünün verimini arttırmada, dedektif önemli bir cinayeti çözmede, eğitim bilimci yeni uygulanan eğitim programının etkililiğini değerlendirmede bir takım kanıtlara ihtiyaç duyabilmektedir. Bu noktada doktor ölümcül hastalıkları tedavi etmede uygulanacak tedavi yöntemini, ziraat mühendisi daha verimli bitki yetiştirmek için uygulanacak metotları, eğitim bilimci eğitim programında yer alan amaçların gerçekleştirilmesi için yapılacakları kanıtlar

kullanılarak belirleyebilmektedir. Çeşitli meslek gruplarında önemli olduğu farklı örneklerle de açıklanabilecek kanıtların, eğitim öğretim faaliyetleri açısından kullanımı son dönemlerde tartışılmaktadır. Öyle ki yurt içi ve yurt dışında, kanıtların öğretim etkinliklerinde kullanımına ilişkin çeşitli çalışmalara rastlayabilmek mümkündür. Özellikle yeni tarih öğretimi anlayışının etkisi ile kanıt temelli öğretim, eğitim bilimleri literatüründe çeşitli çalışmalara konu olmaya başlamıştır. Bu bağlamda kanıt temelli öğretimin ne olduğu, kanıt temelli öğretimde kullanılacak kanıt çeşitleri, tarih öğretiminde kanıt temelli öğretim deneyimleri ile Sosyal Bilgiler dersinde kanıt temelli öğretim uygulamalarına aşağıda yer verilecektir.

Kanıtların eğitsel açıdan kullanımı ilk olarak tarih öğretiminde kendine yer bulmuştur. Davranışçı eğitim anlayışının hâkim olduğu eski tarih öğretiminde, ağırlıklı olarak kralların veya padişahların yaşadıkları dönemlerde yaptıkları savaşlar, anlaşmalar veya yaşanan büyük olaylar kronolojik olarak öğretmen tarafından öğrencilere anlatılmaktaydı. Bu bakımdan bu öğretim sürecinde öğretmene düşen görev, bir anlatı oluşturarak öğrencilere tarihi bilgileri aktarmaydı. Öğrenciler derste öğretmen tarafından oluşturulan tarihi anlatılanları dinlemekte ve ezberlemekteydi. Kabapınar (2012) ve Safran'a (2008) göre, bu öğretim sürecinin değerlendirilmesi ise öğrencilere aktarılan bilgilerin sınavda geri istenmesi şeklinde gerçekleşmekteydi. Böylesi bir öğretim sürecinde eleştirel düşünme, sorgulama ve araştırma becerilerini ekstra bir çaba gösterilmeden öğrencilere kazandırabilme pek de mümkün olmamaktaydı. Ayrıca bundan ötürü tarih dersleri sıkıcı geçmekte ve ders öğrenciler tarafından sevilmemekteydi.

Yapılandırmacı eğitim anlayışının eğitim programlarını etkilemesi ile tarih öğretiminde de yeni öğretim yaklaşımlarının kullanılması gündeme gelmiştir. Böylece öğretim sürecinde, öğrencileri daha aktif kılacak öğretim yöntemlerinin kullanımı tartışılmaya başlanmıştır. Kanıt temelli öğretim yöntemi öğrencileri tarih derslerinde aktif kılacak, onlara eleştirel düşünme ve sorgulama becerileri kazandıracak yöntemlerdendir. Ata'ya (2002) göre, tarih derslerinde kanıt kullanma, benimsenen eğitim anlayışı ile ilişkilidir ve pedagojik tarihle bilimsel tarihin aynı olduğu görüşüne dayanmaktadır. Bu görüşe göre, öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Burada önemli olan ders kitabında yer alan veya öğretmen tarafından sunulan bilgilerin sorgulanmadan ezberletilmesi yerine, öğrencilere tarihçilere has bir takım becerileri ve bilgileri işleme

yeterliliği kazandırmaktır ki bunlar tarihsel düşünme becerileri olarak ifade edilmektedir (Barton 1996; Seixan 1996; VanSledright, 2002). Dilek (2002), tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasının gerekçesini tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmiş ile güncel arasında köprüler kurmak olarak açıklamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde tarihsel düşünme becerileri beş tarihsel düşünme standardı adı altında incelenmektedir. Alabaş'a (2007) göre, bunlar kronolojik düşünme, tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel araştırma, tarihsel sorunların analizi ve karar verme becerileridir. Bu becerilerin ne olduğu aşağıda açıklanmaktadır.

“Kronolojik düşünme becerisi” geçmiş, şimdi ve geleceği birbirinden ayırt edebilmeyi ve geçmişle günümüzü karşılaştırarak değişim ve sürekliliği anlamlandırmayı içeren bir beceridir. “Tarihsel anlama becerileri” bir tarihi metinde yer alan olaylarda kişileri, mekânı anlamayı ve olayların sebep sonuç ilişkisini belirlemeyi kapsamaktadır. Tarihsel anlama becerisinde aynı zamanda bireyin tarihsel metindeki bilgileri kendi bilişsel yapısına göre yapılandırması da söz konusudur. “Tarihsel analiz ve yorum” becerisi, öğrencilerin bir kanıtın güvenilirliğine karar vermesi, kanıtlar arası karşılaştırmalar yapabilmesi, kanıtta yer alan bilgilerin doğruluğunu çeşitli karşılaştırmalarla ortaya koyabilmesi, kanıtlarda yer alan ön yargıları ve yanlılığı tespit edebilmesi olarak ifade edilebilir. “Tarihsel araştırma becerisi” öğrencilerin tarihsel bilgileri toplamaları, değerlendirmeleri ve tarihsel sorular üreterek elde ettiği verileri tarihsel bağlama oturtup sunabilmesidir. “Tarihsel sorunların analizi ve karar verme” öğrencilerin kanıtlarda yer alan bilgilerden yola çıkarak tarihsel bir sorunun nedenlerini, sorunun çözümü adına ortaya konan çabaları anlamalarını ve empati yaparak sorunun çözümü için o dönemde yapılabilecekleri irdelemelerini içeren bir beceridir. Bu beceri sınıflamaları Ata'ya (2002) göre, araştırma süreci bağlamında ele alındığında bilgiyi toplama, kullanma ve sunma süreçlerini içermektedir. Burada bilgiyi toplama değişik bilgi kaynaklarını tarama ve bilgiye ulaşma süreçlerini kapsar. Bilgiyi kullanma aşaması, elde edilen verileri değerlendirme ile ilgilidir. Son aşama ise konuşma, yazma ve bilgileri sentezlemedir. Öğrencilere bu becerileri kazandırma adına öğretim sürecinde işe koşulan kanıtlara ve kanıt türlerine aşağıda yer verilecektir.

Bir tarihçinin çalışmalarında yaptığı işin özü, kanıtlar toplamak ve bu kanıtları tarihsel bilgiler yardımı ile yorumlamaktır denilebilir. Geçmişten kalan bir metnin, bir belgenin

veya bir nesnenin (çanak, çömlek, tarım aleti vb.) tarihsel kanıt niteliği taşıması tarihinin ona yüklediği anlamla ilişkilidir. Görüldüğü gibi kanıtlar yazılı olabileceği gibi çeşitli nesneler de olabilmektedir. Bu bağlamda tarihçilerin kullandığı kanıtların çeşitlerinin tartışılması yararlı olacaktır. Tarihçilerin çalışmalarında kullandıkları kanıtların bazıları birinci el kanıt olarak tanımlanmaktadır. Ata'nın (2002) aktardığına göre, Amerikan Kongre Kütüphanesi birincil kaynak türlerini altı grupta ele almaktadır. Bunlar;

Nesne Kaynakları: *Eski çağlara ait buluntular, aletler, silahlar, icatlar, üniformalar, modalar ve mezar taşları nesne kaynaklarıdır.*

İmaj Kaynakları: *Fotoğraflar, minyatürler, filmler, videolar, güzel sanatlar.*

İşitsel Kaynaklar: *Sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları işitsel kaynak örnekleridir.*

İstatistik Kaynakları: *Nüfus verileri, haritalar, mimari çizimler istatistik kayıtlarıdır.*

Metin Kaynaklar: *Gazeteler, mektuplar, tarihsel yemek kitapları, reklamlar, günlükler, bilinen tarihsel dokümanların orijinal metinleri.*

Halk Kaynakları: *Aile fotoğrafları, atadan kalma aletler ve malzemeler, giysiler.*

Bir konu hakkında birincil kaynak ve kanıtlara ulaşamadığında birinci elden kanıtlara dayandırılarak oluşturulan kanıtlar, ikinci elden kaynaklar olarak tanımlanmaktadır (Kütükoğlu, 1994, s.18). Doğan'ın (2007) Stradling'den (2003) aktardığına göre, birinci elden kaynak ile ikinci elden kaynak arasındaki derece farkını yazarın anlatılan olaya yakınlığı, anlatılanların olayın gerçekleştiği sırada mı yoksa sonra mı yazıldığı veya yazarı harekete geçiren güdüler belirlemektedir. Bu bağlamda ikinci el kaynakların yazarların kişisel görüşlerinden etkilenebilecek kaynaklar olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere tarihsel düşünme becerisini kazandırma adına kanıtların öğretim ortamında kullanılması, yeni tarih öğretim anlayışının ve yapılandırmacı öğrenme anlayışının bir gereğidir. Bu sayede tarih derslerinde öğrencilere sorgulama, eleştirme, kanıtlardaki ön yargıları ve yanlılığı tespit etme, kanıtlar arasında karşılaştırma yaparak bilgileri doğrulama becerileri kazandırılacaktır. Böylelikle tarih dersi bir ezber dersi olmaktan çıkartılacak, araştırma, sorgulama, sentezleme, olaylara farklı bakış açıları ile bakma gibi çağın gerektirdiği becerilere öğrenciler sahip olacaktır.

Peki, kanıt temelli öğretim sadece tarih derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi midir? İlk ve ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler öğretimde kanıt temelli öğretimden yararlanılamaz mı? Sınıf öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Sosyal Bilgiler derslerinde sosyal bilimcilerin bilimsel araştırma becerilerini öğrencilerine kazandırma

adına kanıt temelli etkinlikleri işe koşamaz mı? Kanıt temelli öğretim ilk ve ortaokul öğrencilerine araştırma, sorulama, yorumlama, eleştirme becerilerini kazandırma noktasında öğretmenlere yardımcı olabilir mi? Bu sorulara ilişkin tartışmaları Sosyal Bilgiler dersinde kanıt temelli öğretim başlığı altında tartışmanın yararlı olabileceğı düşünölmektedir.

2.8.1. Sosyal Bilgiler ve Kanıt Temelli Öğretim:

Yeni tarih öğretimi anlayışından hareketle tarih derslerinde öğrencilere tarihçi ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığı yukarıda ifade edilmişti. Yukarıdaki sorularda ise Sosyal Bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğretim yaklaşımının işe koşulması sorgulanmıştı. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersinde de kanıt temelli öğretim yönteminden yararlanmanın oldukça yararlı olabileceğı söylenebilir. Nitekim Kabapınar (2012, s.242), öğrencilerin sosyal bilimcilerin bilgi üretmedeki çalışma basamaklarını anlamlandırması için kanıt temelli öğretimden yararlanmayı bir gereklilik olarak görmektedir. Böylelikle Sosyal Bilgilerin kapsamına giren tarih, ekonomi, sosyoloji vb. sosyal bilim dallarında sosyal bilgileri üreten araştırmacıların becerilerinin öğrencilere kazandırılabilceğı düşünölebilir. Ayrıca sosyal bilimlerin bilgi üretme basamaklarına öğrencilerin aşına olması sağlanabilir. Sosyal Bilgiler dersinde, sosyal bilimcilerin araştırma becerilerini kazandırma üzere öğretim sürecinde işe koşulabilecek kanıtlar birinci elden ve ikinci elden kanıtlar olarak sınıflandırılabilceğı gibi farklı şekilde de gruplandırılabilir. Aşağıdaki tabloda birinci el ve ikinci el kanıtlar yazılı kanıtlar, sözlü kanıtlar, görsel kanıtlar ve arkeolojik kanıtlar olarak gruplandırılmış ve tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.5. Sosyal Bilgiler Derslerinde Yararlanılacak Kanıtlar

Yazılı Kanıtlar	Sözlü Kanıtlar	Görsel Kanıtlar	Arkeolojik Kanıtlar
Akademik Kitaplar Gazeteler Romanlar Risaleler Yerel idari kayıtlar Parlamentar kayıtlar Oyunlar Şiirler Posterler Okul kitapları Otobiyografiler Biyografiler Nüfus verileri	Röportajlar Görüşmeler Radyo programları Ses Kayıtları Gramofon kayıtları	Karikatürler Resimler Filmler Fotoğraflar Tablolar Televizyon programları Videolar Haritalar.	Paralar Oymalar Süs eşyaları Kırık çömlek parçaları Kalıntılar Heykeller Tarım araçlar

Sosyal Bilgiler dersinde işe koşulabilecek kanıtlar ve türleri incelendiğinde öğretmenlerin yararlanabileceği geniş bir kaynağın olduğu ifade edilebilir. Özellikle internet ve bilgisayarlar sayesinde bu tür kanıt niteliğindeki kaynaklara ulaşabilmek daha kolay olacaktır. Doğan'a göre (2007), öğretmenler ulaştıkları kanıt ve kaynakları Sosyal Bilgiler dersinde işe koşarken öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmalarını, kanıta dayalı akıl yürütmelerini, kanıtların sınırlılıklarını fark etmelerini sağlamalı ve gerçekliğin farklı yorumlarının olabileceğini onlara sezdirmelidir. Bu bağlamda Safran'ın (2006, s.39) Nichol'den aktardığına göre, öğretmenler kanıtları öğretim sürecinin bir parçası haline getirme adına aşağıdaki maddeleri dikkate almalıdır:

- Seçilen kanıtların içerikleri, Sosyal Bilgilerin amaçlarına uygun olmalıdır.
- Kanıtlar, konulara ve ünitelerin amaçlarına göre seçilmelidir.
- Seçilen kanıtların içeriği, işlenen konu hakkında sorulacak sorulara cevap verebilmelidir.
- Kanıt, önceden işlenmiş konu ya da ünitelere atıfta bulunabilmelidir.
- Kanıtın içeriği, öğrencide heyecan ve merak uyandırabilmelidir.
- Kanıt seçiminde, öğrencilerin yaşı ve gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Kanıt, incelenen konu veya üniteye birinci derecede önemli kişi veya olayları kapsamalıdır.
- Kanıtlar, birincil veya ikincil kaynaklar olabilir ve çeşitlilik arz edebilir.
- Yazılı kanıtlarda, kanıtı arşivsel yapısından kurtarabilmek amacıyla bazı pasajlar çıkarılabilir.

Sosyal Bilgiler ve sınıf öğretmenleri yukarıda ele alınan maddeleri dikkate alarak oluşturacakları kanıt temelli etkinliklerle öğrencilerin dikkatlerini canlı tutabilir, onların duygusal tepkimelerde bulunmalarını ve sözel olarak anlatılması güç olan kavramların daha kolay anlamalarını sağlayabilir (Demirel, 2009). Dahası kanıtlarla ilgili etkinliklerle bilgiye ulaşmaya çalışan öğrencilerde analitik düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, tarihsel empati gibi üst düzey düşünme becerileri de gelişir (Akbaba, 2003, s.283-319). Ayrıca Amerika kongre kütüphanesinde, derslerde kanıt kullanımı ile yaşamın öğretim ortamına aktarıldığı belirtilmekte ve kanıt temelli etkinlikler sayesinde eleştirel düşünme, empati, olayları analiz etmede farklı düşünce ve görüşlerden yararlanma ile sorgulama becerilerinin öğrencilerde geliştiği ifade edilmektedir. Aynı zamanda yine bu etkinlikler sayesinde öğrenciler, tarihin süreklilik arz ettiğini anlamaktadır.

Yukarıda ele alınan becerilerde de görüldüğü gibi, kanıt temelli öğretim Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılmak istenen vatandaşlık becerilerinin öğrencilerde gerçekleşmesinde oldukça etkili olabilecek bir yöntem olarak görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri, farklı bakış açılarını değerlendirmeleri, karşıt görüşleri analiz ederek sağlıklı kararlar vermeleri ve böylelikle yaşadıkları topluma etkin bir şekilde uyum sağlamaları için kanıt ve sorgulama temelli etkinlikler işe koşulmalıdır. Nitekim Kabapınar (2012), kanıt temelli Sosyal Bilgiler öğretimi ile öğrencilerde bireysel bilinci oluşturacak beceri ve niteliklerin gelişeceğini ifade etmektedir. Böylelikle bireylerin kitle psikolojisi ve sloganik söylemlerin esaretinden kurtulabilecekleri, medya ve kitle iletişim araçlarının empoze etmeye çalıştığı propaganda ve manipülasyonların farkına varabilecekleri söylenebilir. Bu bakımdan kanıt temelli öğretimde, tarihi veya sosyal sorun ve konularda öğrencilere bireysel bakış açısı kazandırmanın amaçlanmakta olduğu da ifade edilebilir.

2.8.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Kanıt Temelli Öğretim

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, bireylerin ön bilgileri üzerine yeni bilgileri inşa etmesi ile gerçekleşmektedir. Birey öğrenme sürecinde aktiftir ve bilgiyi kendisi oluşturmaktadır. Bu öğrenme anlayışına göre Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı 2005 yılında yapılandırılmış ve 2017’de yeniden güncellenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi programında, sosyal bilimcilerin bilgi üretme ve düzenleme ilkeleri ile basamaklarının öğrenenlere kazandırılması amaçlanmaktadır. Böylelikle öğrencilerin zihinsel ve sosyal bilgi yapılandırmalarının oluşumuna katkı sağlama hedeflenmektedir (Doğan, 2008). Bu bağlamda programda kanıtlara dayalı öğretime çeşitli açılardan referanslar ortaya konmaktadır. Örneğin kanıt kullanma doğrudan verilecek beceriler arasında yer almaktadır. Ayrıca programın uygulanmasına ilişkin açıklamalarda ve genel amaçlarda kanıt temelli öğretime şu şekilde atıflar yapılmaktadır:

“Kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütmeleri sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmelidir. “

“Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin, vb.) bilimsel yöntemleri sezdirilmelidir.”

“Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır”

“Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar” (MEB, 2005)

Programda yer alan bu ifadelerin kanıt temelli öğretim için önemli referanslar olduğu söylenebilir. Çünkü kanıt temelli öğretimde öğrencilere sosyal bilimlerin araştırma yöntemlerini, kanıtlarda yer alan bilgilerin güvenilirliğini sorgulama ile farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerini kazandırmak, bunun yanında tarihsel süreç içerisinde değişimi ve sürekliliği kavratmak amaçlanmaktadır. Yine “küçük yaşlardan itibaren, öğrencileri kanıtlar üzerinde çalıştırma ve böylelikle sosyo-kültürel bağlam içerisinde kendi bilgilerini ve anlayışlarını oluşturmaya yardımcı olma” ifadesi yapılandırmacı yaklaşım ve kanıt temelli öğretim için önemli açıklamalar olarak görülebilmektedir. Bunun yanında programda yer alan ve öğretim sürecinde kanıtların kullanılmasına ilişkin yapılan şu açıklamalar da kayda değer görülebilir:

“Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amaçlarından birisi de; öğrencilerde, kanıt kullanma, kanıta dayalı akıl yürütme becerilerini geliştirmektir. Bu açıdan Sosyal Bilgiler dersinde öğrencileri kanıt niteliği taşıyan birinci elden kaynaklar ve ikinci elden kaynaklarla karşılaştırmak gereklidir. Birincil kaynak olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. İkincil kaynaklar ise bu kaynaklara dayanılarak hazırlanmış telif eserlerdir.

Birincil kaynaklar yazılı, görsel ve işitsel dokümanlardan ve nesnelerden oluşmaktadır:

- *Gazeteler, mektuplar, tarihsel yemekler, günlükler*
- *Nüfus verileri, haritalar, mimari çizimler*
- *Fotoğraflar, aile fotoğrafları, filmler, videolar, güzel sanatlar*
- *Sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları*
- *Buluntular, aletler, silahlar, aletler, malzemeler, giysiler icatlar, mezar taşları.*

İlköğretimde 4 ve 5. sınıf çocukları için birincil kaynak olarak öncelikle, kendi yaşamlarına ait malzemeler kullanılmalıdır. Kimlik belgeleri, doğum günü kartları, ilk kitapları, oyuncakları, koleksiyon defterleri, aileye miras kalan eşyalar, okul kayıtları, posta kartları, demir ve kağıt paralar gibi” (MEB, 2005).

Bu açıklamalardan da görüldüğü üzere, öğrencileri 4 ve 5. sınıftan itibaren gelişim özelliklerine uygun kanıtlar üzerinde çalıştırmanın gerekliliği üzerinde durulmuş ve yakından uzağa ilkesi gereği, öncelikle öğrencilerin kendi yaşamından ve yakın çevresindeki kanıtların öğretim sürecinde işe koşulması önerilmiştir. Bunun yanında yine

özellikle 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılabilecek görsel kanıtlara ilişkin ifadeler de programda şu şekilde yer almaktadır:

“Görsel materyaller (fotoğraf, resim, grafik, karikatür, harita vb.), sadece metinden oluşan bir yazılı materyalden daha etkilidir. Bazı öğrencilerin görsel betimlemeler yoluyla daha kolay öğrendikleri bilinmektedir. Hatta sözel yolla daha kolay öğrenen öğrenciler bile bazı kavramları öğrenmede, görsel desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.... Karşılaştırma yapmak, istatistik ve diğer verileri daha anlaşılır kılmak, nesneleri açıkça görebilmek için büyütme ya da küçültme, sözel mesajları desteklemek (sözel mesajları tekrarlamak değil), bir noktayı açıklığa kavuşturmak; değişiklikten, çeşitlilikten yararlanmak; ilişkileri, kural ya da formülleri göstermek amacıyla görsel materyaller kullanılabilir” (MEB, 2005).

Programda, görsel kanıtların Sosyal Bilgiler konularını daha anlaşılır kılma adına kullanılabileceği ifade edilmiştir. Yine karşılaştırma yapma, verileri daha anlaşılır hale getirme, soyut noktaları açıklığa kavuşturma adına görsel kanıtlardan faydalanılabileceği belirtilmiştir. Tüm bunlara ek olarak Kabapınar’a (2012) göre, öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirme adına kanıtların kullanılabileceği programda vurgulanmıştır. Kanıtlar yardımı ile öğrencilerin ham veriler üzerinden karşılaştırmalar yaparak çıkarımda bulunabilecekleri ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilecekleri dile getirilmiştir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Storyline yaklaşımı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.9.1. Yurtdışı Araştırmaları

Yurtdışında Storyline yaklaşımını merkeze alarak gerçekleştirilen çalışmalardan ikisi öğretmen yetiştirme ile ilgilidir. Bu çalışmalarda, yaklaşım öğretmen adaylarına ve öğretmenlere tanıtılmış ve katılımcılar sınıflarında Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler düzenleyerek uygulamıştır. Katılımcıların Storyline yaklaşımına ilişkin yapmış oldukları uygulamalardan memnun kaldıkları görülmüştür. Yurt dışı araştırmalardan üçü yabancı dil öğretimi üzerine gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, yabancı dil öğretimi bağlamında Storyline yaklaşımının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında dört araştırmanın ilkökul düzeyinde olduğu görülebilmektedir. Bu çalışmalarda da yine Storyline yaklaşımının etkililiğine ilişkin

sonuçlara rastlanmaktadır. Ayrıca Storyline yaklaşımı ile ilgili kuramsal bilgilerin yer verildiği çalışmaların da yabancı literatürde yer almakta olduğu görülmektedir.

Öğretmen yetiştirme konularında Storyline yaklaşımını merkeze alan çalışmalardan biri Solstad (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, yapılan bir projede öncelikli olarak Storyline yaklaşımı öğretmen adaylarına ve öğretmenlere tanıtılmıştır. Ardından hem öğretmen adayları hem de öğretmenler sınıflarında Storyline etkinliklerini uygulamıştır. Bu uygulamalardan sonra, öğretmen ve öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin önemli bir bölümünün Storyline yaklaşımını okuma, yazma ve matematik öğretimi için oldukça yararlı gördükleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adayları ve öğretmenler, Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikleri sonraki zamanlarda da sınıflarında uygulayacaklarını ifade etmiştir.

Windy Emo (2010), mesleki gelişim ve öğretmen yetiştirme konularında yol gösterici nitelikte bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada öğretmen ve öğretmen adayları, Storyline yaklaşımını merkeze alarak program geliştirme çalışması yapmış ve geliştirdikleri programı sınıflarda uygulamıştır. Bu uygulamalar sonucunda, öğretmenler ve öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere göre, Storyline yaklaşımı belirlenen hedeflere ulaşmada beklentilerin üzerinde yarar sağlamış ve sınıf atmosferini olumlu anlamda etkilemiştir. Ayrıca öğretmenler, Storyline yaklaşımı ile işlenen derslerde öğrencilerin eğlendiğini ve olumlu anlamda etkileşime girdiğini belirtmiştir.

Yabancı dil öğretiminde Storyline yaklaşımının etkililiğini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilen çalışmalardan biri Ahlquist (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Bu çalışmada, Storyline yaklaşımı ile işlenen İngilizce dersleri ile geleneksel yöntemlerle işlenen İngilizce derslerinin farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından gözlemler, öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda, öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin Storyline yaklaşımı ile geliştiği, Storyline yaklaşımının İngilizce öğrenme için uygun bir sınıf atmosferi oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin Storyline ile işlenen dersleri, geleneksel derslere göre daha ilginç, eğlenceli ve öğretici buldukları tespit edilmiştir.

Buldova (2014) yapmış olduğu çalışmada, Storyline yaklaşımının yabancı dil öğretiminde etkili bir strateji sağladığını; bunun yanında öğrencilerin yaratıcı düşünme, dinleme, konuşma ve tartışırken kendi sözcüklerini kullanma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Ahlquist (2015) yapmış olduğu çalışmada, Storyline yaklaşımı ile işlenen yabancı dil derslerinin öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma ve işbirliği ile çalışma becerilerini geliştirdiğini; ancak okuma becerilerini geliştiremediğini belirlemiştir. Bunun yanında çalışmada, Storyline yaklaşımı etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma konusunda olan endişelerini azalttığı ve konuşma istekliliklerini arttırdığı görülmüştür. Ayrıca yaklaşım öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını arttırmış ve dersi eğlenceli hale getirmiştir.

İlkokul düzeyinde Storyline yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmaların biri Eiriksdottir (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikleri yapmaktan hoşlanmaktadır. Öğrenci velileri ise Storyline yaklaşımını işe yarar bulmaktadır. Bunun yanında araştırmacının, çalışma süresince tutulan günlükler ile öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerden yola çıkarak “Storyline’nin oldukça kaliteli bir niteliğe sahip olduğunu” ifade ettiği görülmektedir.

McBlain (2007) yapmış olduğu araştırmada, Storyline yaklaşımının yaratıcılığa olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu kapsamda ilkokul birinci sınıf öğrencilerine Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Storyline yaklaşımı öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmektedir.

McNaughton (2007), Storyline yaklaşımına drama yöntemini eklemleyerek bir araştırma yürütmüştür. Araştırmacı çalışmasında, Storyline yaklaşımı ile dramanın oldukça uyumlu bir şekilde kullanılabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı iki yaklaşımın birlikte kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu anlamda değişiklerin gerçekleşmesini sağladığını ifade etmiştir.

Rhonda (2010), yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında Storyline yaklaşımının öğrencilerin içsel motivasyon seviyesini arttırdığını belirlemiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen temaların zevk, yaratıcılık ve

eğlence olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin Storyline etkinliklerine katılmaya istekli oldukları ve diğer öğrenci arkadaşlarını da Storyline etkinliklerine katılmaya teşvik edecekleri yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Yabancı literatürde Storyline yaklaşımının eğitsel kökenlerine ilişkin araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Wringley (2007) yaptığı çalışmada Vygotsky, John Dewey ve Piaget gibi eğitim kuramcılardan yararlanarak bir benzeşim kurmuş ve proje yöntemi ile Storyline yaklaşımı arasındaki benzerlikleri belirlemiştir. Ayrıca araştırmacı, Storyline yaklaşımı ile projeler ve mimarlık arasında bağ kurulabileceğini araştırmasında ortaya koymuştur.

Cresswell (2007) yapmış olduğu çalışmada, Storyline yaklaşımının ilkeleri ile John Dewey'in eğitim ile ilgili fikirleri arasında karşılaştırmalar yapmıştır. John Dewey'in "çocuğun eğitim sürecinde öğrenmeye yönelik motivasyonunun sağlanmasının onun öğrenme düzeyini olumlu anlamda etkileyeceği" fikrinin Storyline ilkeleri ile örtüşmekte olduğu araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Çünkü Storyline'de karakterler ve olaylar yardımı ile öğrenciler öğrenme sürecinin içine dâhil edilerek onların öğrenmeye yönelik motivasyonları arttırılmaktadır. Bunun yanında John Dewey, öğretim sürecinde öğretmen tarafından belirlenen bir yolun (müfredatın) gerekli olduğunu düşünmektedir. Araştırmacı, Dewey'in bu düşüncesi ile Storyline'nin öğretmenin ipi ilkesinin örtüşmekte olduğunu belirtmektedir. Söz konusu çalışmada araştırmacı, bu iki örnek gibi çeşitli bulguları ortaya koyarak Storyline'nin özellikleri, amaçları ve ilkelerinin Dewey'in eğitsel fikirleri ile uyuştuğunu dile getirmiştir.

2.9.2. Yurtiçi Araştırmaları

Yurt içinde Storyline yaklaşımını merkeze alan çalışmaların ikisi okul öncesi kademesinde yapılmıştır. Yine bu çalışmaların dördü beşinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. İlkokul 4. sınıf düzeyinde ise bir çalışma yapılmıştır. Neredeyse tüm çalışmalarda Storyline yaklaşımının etkili olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışmaların altısında nicel, birinde ise nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Okul öncesi kademesinde Tepetaş (2011) tarafından yapılan çalışmada, Storyline yaklaşımının altı yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerinin gelişimine etkisi

belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için deney ve kontrol grubundan toplam 39 anaokulu öğrencisi ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Storyline yaklaşımı öğrencilerin temel kavram bilgi düzeylerini geliştirmede geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir.

Eren (2015) tarafından yapılan çalışmada, beş yaş grubu çocukların “farklılıklara saygı” kazanımını edinmelerinde Storyline yaklaşımının etkisi araştırılmıştır. Bunun için Storyline yaklaşımına dayalı bir eğitim programı hazırlanmış ve deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise, geleneksel yöntemlerle dersler yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlar, Storyline yaklaşımının “farklılıklara saygı” kazanımını aktarmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu bizlere göstermektedir.

Beşinci sınıf düzeyine Storyline yaklaşımını merkeze alan dört araştırma yapılmıştır. Güney (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesi, Storyline yaklaşımını merkeze alan etkinliklerle işlenmiştir. Bu etkinliklerle öğrenciler araştırma yapmaya yönlendirilmiştir. Bunun sonucunda, öğrenciler konunun gereğinden fazla bilgi edinmiştir. Bunun yanında yaklaşımın öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca portfolyo değerlendirmenin öğrencileri oldukça rahatlattığı araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur.

Bacak (2008), ilkokul beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılık becerilerine ve akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma, deney ve kontrol grubundan toplam 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Sosyal Bilgiler dersi, deney grubuna Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık ve akademik başarı testlerinden aldıkları puanlar, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik başarıyı arttırmada ve yaratıcılık becerilerini geliştirmede Storyline yaklaşımı geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir.

Özden (2012) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersinde Storyline yaklaşımının öğrencilerin başarılarına ve kavramsal öğrenmelerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için deney ve kontrol gruplarından oluşan çalışma

grubu ile araştırma yürütülmüştür. Deney grubuna Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle dersler işlenirken, kontrol grubunda ders programında önerilen öğretim yöntemlerine göre dersler yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Storyline yaklaşımı öğrenci başarısını arttırmada ve kavramsal öğrenmeyi geliştirmede programda önerilen yöntemlere göre daha etkilidir.

Demir (2012) yapmış olduğu araştırmada, ilkokul beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersinde Storyline yaklaşımının akademik başarıya olan etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarından oluşan çalışma grubuna öncelikle ön test uygulanmıştır. Kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemlerine göre ünite konuları işlenmiştir. Deney grubunda ise, dersler Storyline yaklaşımını merkeze alan etkinliklerle yürütülmüştür. Ünite konuları bitirildikten sonra uygulanan son test sonucunda, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, akademik başarıyı arttırmada Storyline yaklaşımı geleneksel yöntemlere göre daha fazla etkilidir.

İlkokul 4. Sınıf düzeyinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Avcı ve Yüksel (2013) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde Storyline yaklaşımına dayalı uygulamaların öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için Storyline yaklaşımını temele alan etkinlikler derslerde uygulanmış ve uygulamadan sonra öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, Storyline yaklaşımının öğrencilerin “Fen ve Teknoloji öğrenmeye yönelik motivasyonunu arttırdığı” ve “dersi eğlenceli hale getirdiği” ortaya konulmuştur. Bunun yanında uygulamanın öğrencilerin ve öğretmenlerin Storyline yaklaşımına yönelik olumlu tutuma sahip olmalarını sağladığı görülmüştür.

Gerek yurt içi gerekse yurt dışı araştırmalarda, Storyline yaklaşımının öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanında yurt dışında yapılan çalışmalarda Storyline yaklaşımı ile işlenen derslerde öğrencilerin eğlendiği ve etkinlikleri zevkle yaptıkları saptanmıştır. Türkiye’de yapılan araştırmalarda ise daha çok öğrenci başarısına odaklanılmıştır. Bu çalışmalardan ikisinde ayrıca Storyline yaklaşımının yaratıcılık becerisine etkisi araştırılmıştır. Storyline yaklaşımı ile işlenen derslere ilişkin öğrenci görüşleri ise iki çalışmada alınmıştır.

Bu araştırmada ise, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde hem Storyline yaklaşımının uygulanma süreci, öğrencilerin uygulamada ortaya koydukları ürünlerin niteliği hem de Storyline yaklaşımı ile ilgili görüşleri saptanmaya çalışılmaktadır. Bunun yanında yaklaşımın, ğrencilerin Sosyal Bilgiler ğrenmeye yönelik motivasyonuna ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi “Eta Kare” değerleri hesaplanarak araştırılmaktadır. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçları ile toplanan veriler birlikte değerlendirilerek, Storyline yaklaşımı uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersindeki etkililiği daha da derinlemesine analiz edilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca araştırmada iki kazanım için, Storyline yaklaşımı ve kanıt temelli öğretimin harmanlanarak etkinlikler oluşturulmuştur. Bu etkinliklerle Sosyal Bilgiler dersinde, Storyline yaklaşımı ile harmanlanmış kanıt temelli öğretimin işlevselliği de araştırılmaktadır. Bu bakımdan çalışma yurt içi ve yurt dışı çalışmalarından önemli ölçüde farklılaşmaktadır.

III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri analizleriyle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İyi ki Var” ünitesinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenme motivasyonlarına etkisini belirlemek; bunun yanında etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğini değerlendirmek, bu etkinliklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı araştırmada, nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Araştırma bu yönü ile “karma yöntemler araştırması” niteliği taşımaktadır. Karma yöntem araştırması, araştırma problemini anlamak için nicel ve nitel verilerin tek bir çalışma ya da birden fazla çalışma dizisi içinde toplanması, analiz edilmesi ve birbiriyle bağdaştırılması için geliştirilmiş bir araştırma yöntemidir (Creswell ve Clark, 2011). Araştırma problemlerine çoklu bakış açısı ile derinlemesine bakarak, alt problemlerin daha iyi anlaşılmasını ve veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla nitel ve nicel veriler araştırma kapsamında toplanmıştır. Bu nedenle araştırma, karma yöntem desenlerinin “eş zamanlı paralel desene” göre tasarlanmıştır. Bu desende, araştırma problemini en iyi şekilde ele alıp incelemek için araştırmacı hem nitel hem de nicel verileri araştırma boyunca aynı anda toplamakta ve bir arada değerlendirmektedir. Bu modelde her iki veri türüne de eşit oranda ağırlık verilmektedir (Creswell, 2012, s.540-541). Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin nasıl uygulanacağına ışık tutma, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik bakış açılarını değiştirme; aynı zamanda yaklaşımın öğrencilerin yaratıcılık becerilerine ve motivasyonlarına olan etkisini belirleme noktasında en uygun desenin eş zamanlı paralel desen olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın nicel boyutunda, deneysel desenlerden “tek grup öntest –son test modeli” kullanılmıştır. Tek grup ön test -son test modelinde deney grubuna deneysel bir müdahalede bulunmadan önce ön test, deneysel müdahale yapıldıktan sonra son test uygulanır. Ön test ve son testte aynı ölçme aracı kullanılır. Ön test ve son test puanları

arasında anlamlı bir farklılık tespit edildiği takdirde bunun yapılan müdahaleden kaynaklandığı kabul edilir (Özmen, 2014, s.56).

Araştırmanın nitel boyutu ise, nitel araştırma desenlerinden “eylem araştırması” deseni kullanılarak uygulamaya konulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e (2011, s.84) göre, eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir. Ayrıca eylem araştırması, araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yönüyle bu çalışmada uygulayıcı aynı zamanda sınıfın ders öğretmenidir.

Araştırma, eylem araştırması türlerinden teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasında amaç, kurgulanmış bir çerçevede içinde uygulamayı değerlendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.296). Bu bağlamda bu eylem araştırması türünde amacın uygulama sürecini betimlemek olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, geliştirilen Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler çerçevesinde uygulama yapılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularında öğretim sürecine ilişkin betimlemelere de yer verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Nitel boyutunda ise eylem araştırması desenine uygun olarak çalışma yapıtları, açık uçlu anket, görüşmeler, günlükler ve kamera kayıtları ile veriler toplanmıştır. Hem nicel hem de nitel veriler yakın zamanda analiz edilerek birlikte değerlendirilmiş ve birbirini destekler nitelikte sunulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma için çalışma grubu, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Özen ve Gül’e (2007) göre uygun örnekleme araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı içermektedir. Bu çalışmada çalışma grubunu oluşturacak sınıf öğretmenin araştırma katılmaya gönüllü olması, okul yönetimi, öğretmen ve velilerin video kamera çekimine ve ses kayıt

cihazlarının kullanımına izin vermesi, okul yönetiminin çalışmaya destek vermesi gibi gerekçelere göre en uygun grup belirlenerek çalışma yürütülmüştür.

Yukarıda ifade edilen gerekçeler dikkate alınarak araştırmacı, tez uygulamasına başlamadan önce bazı okul müdürü ve sınıf öğretmenleriyle görüşerek araştırma konusu hakkında bilgilendirmede bulunmuştur. Bu okullar içerisinde araştırmaya en sıcak bakan müdür ve sınıf öğretmenin bulunduğu okulda çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacının çalışma grubunu Diyarbakır ilinin Kayapınar ilçesinde, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunun 4. sınıfında bulunan 34 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Bu öğrenci grubunun 16'sı erkek ve 18'i kız öğrencidir. Ayrıca sınıf öğretmeni de çalışma grubuna dâhildir. Sınıf öğretmenin mesleki deneyimi on beş yılın üzerindedir. Uygulama yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ortadır.

Bu çalışmada, araştırmacı sınıfın öğretmeni olarak Sosyal Bilgiler dersini yürütmüştür. Araştırmacı, dört yıl sınıf öğretmenliği yapmıştır. Bunun yanında araştırmacının üç yıllık araştırma görevliliği deneyimi vardır. Aynı zamanda nitel araştırma konusunda çalışmaları bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanıldığı için veriler hem nicel hem de nitel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” ile “Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” uygulama öncesinde ve sonrasında kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise, eylem araştırması desenine uygun olarak Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklere ilişkin çalışma yapıları, araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlükleri, açık uçlu anket, öğretmen ve odak grup görüşme formları ile kamera kayıtları kullanılmıştır. Aşağıda sırası ile nicel ve nitel veri toplama araçları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, sözel ve şekilsel yaratıcılığı ölçmek üzere E. Paul Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilmiştir. Testin anaokulu, ilköğretim, lise ve

yetişkin için olan A ve B formları için Aslan (2001) tarafından dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında Aslan, üç ayrı uzman tarafından testi Türkçeye çevirtmiş ve bu üç formu karşılaştırarak tek bir form elde etmiştir. Elde edilen Türkçe ve İngilizce formlar iki dili de bilen 30 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Sözel test için (.64- .86) arasında değişen ve 0.01 düzeyinde anlamlı korelasyon değerleri, şekilsel kısım için ise, ($r=.50$ ile $r=.96$) arasında değişen, $p<.01$ ve $p<.05$ düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (Aslan ve Puccio, 2006).

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi iki formdan oluşmaktadır. Bu çalışmada şekilsel form kullanılmıştır. Şekilsel A formunda üç alt test bulunmaktadır. Bunlar resim oluşturma, resim tamamlama ve doğrular- daireler ile nesneler üretme bölümleridir. Çalışmada bu test uygulama öncesinde ve sonrasında kullanılmıştır. Böylelikle Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada testin Cronbach Alpha ölçümü .820 olarak hesaplanmıştır. Bu değerın Büyüköztürk'ün (2012) ortaya koyduğu güvenilir ölçüm değerinin üzerinde olduğu söylenebilir.

3.3.2. Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Bu ölçek, Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Beşli likert tipindeki ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyutunun olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve önemseme olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .792 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri ise şöyle hesaplanmıştır: İçsel motivasyon: .802, dışsal motivasyon: .745, önemseme: .826. Çalışmada bu ölçek, Storyline uygulamalarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemek amacı ile kullanılmıştır. Bu araştırmada ölçek için elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .730 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri ise şöyle hesaplanmıştır: içsel motivasyon: .650, önemseme: .830 ve dışsal motivasyon: .810. Bu değere göre, ölçümlerin güvenilir olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2012; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010).

3.3.3. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler ve Çalışma Yaprakları

Sosyal Bilgiler derslerinde Storyline yaklaşımın etkililiğini ortaya koymak adına araştırmacı tarafından öğretim sürecinde Storyline etkinlikleri ve çalışma yaprakları uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan ünitedeki her kazanıma yönelik olarak etkinlikler ve çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Çalışma yaprakları hazırlanırken, Sosyal Bilgiler ders kitapları ve söz konusu üniteyi konu alan tezlerdeki etkinlikler ve etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin kullanılan ölçütler ve uygulamalar dikkate alınmıştır. Bunun yanında çalışma yapraklarının Storyline yaklaşımı ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Bu etkinliklerin ve çalışma yapraklarının öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyini ortaya çıkarmak adına, her etkinlik için dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Çalışma yapraklarında yer alan etkinlikler ve bu etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin ölçütler, konu alanı uzmanı dört akademisyen ve dört sınıf öğretmeni tarafından geçerliliği sağlamak adına değerlendirilmiştir. Gelen öneriler ışığında, gerekli değişiklikler yapılarak çalışma yapraklarına ve değerlendirme ölçütlerine son şekilleri verilmiştir. Çalışma yapraklarının hazırlanılmasına ilişkin ayrıntılı açıklamalar işlem yolu bölümünde sunulmuştur.

3.3.4. Araştırmacı, Öğretmen ve Öğrenci Günlüğü

Araştırmada uygulanan etkinliklerle ilgili öğrencilerin günlük tutmaları sağlanmıştır. Öğrenciler bu günlüklerde, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklere ilişkin duygularına, beğendikleri ve zorlandıkları noktalara yer vermiştir. Her günlük, yapılan uygulamanın bir sonraki gününde öğrencilerden toplanmaya çalışılmıştır. Böylelikle öğrencilerin söz konusu uygulamaya ilişkin görüş ve düşünceleri alınmaya çalışılmıştır. Öğrencilere günlükleri nasıl dolduracaklarına ilişkin açıklayıcı yönerge verilmiştir.

Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulanmasına ilişkin araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından günlükler tutulmuştur. Bu günlüklerde öğrencilerin etkinliklere ilişkin yaklaşımlarına, tutumlarına, uygulamaların onlara yaptığı katkılara, yaşadıkları sorunlara ve önemli görülen noktalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmacı uygulama sürecinde günlüğünde yaşanan sorunları ve bu sorunların nasıl çözüldüğünü belirtmiştir. Bunun yanında uygulama sürecinin her anında yaşananlarla ilgili düşünce ve deneyimlerini günlüğe yansıtmıştır.

Storyline etkinliklerinin uygulamasının ardından araştırmacı tarafından öğretmen, araştırmacı ve öğrenci günlükleri değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

3.3.5. Açık Uçlu Anket Formu

Araştırmacı tarafından, öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı etkinlik ve uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu anket uygulanmıştır. Böylelikle öğrencilerle yapılan odak görüşmelerden elde edilen verilerin çeşitlendirilmesi amaçlanmıştır. Açık uçlu anket, uygulama bittikten sonra öğrencilere bir ders saati süre verilerek uygulanmıştır. Anketin uygulandığı gün okula gelmeyen 2 öğrenci olduğundan toplam 32 öğrenci anketi doldurmuştur.

3.3.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapısı gereği, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip, kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı vermekte ve görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre araştırmacıların sorular eklemesine de olanak tanımaktadır (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Türnüklü'ye (2000) göre, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlık ve yukarıda ifade edilen esnekliği nedeniyle eğitimbilim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu araştırmada, uygulama yapılan sınıf öğretmenin ve gönüllü yedi odak öğrencinin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanması ve görüşmelerin yapılmasına ilişkin süreçler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.6.1. Görüşme Formlarının Hazırlanması

Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek adına iki adet görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formlardan biri öğretmen görüşme formu, diğeri ise öğrenci odak grup görüşme formudur. Bu görüşme formları hazırlanırken, Yıldırım ve Şimşek'in (2011, s.156) Biklen, (1992); Brookfield, (1992) ve Patton'dan (1987) aktardığı temel görüşme formu hazırlama ilkeleri dikkate alınmıştır. Bu ilkeler;

Kolay anlaşılabilir sorular yazma,
 Odaklı sorular hazırlama,
 Açık uçlu sorular sorma,
 Yönlendirmekten kaçınma,
 Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma,
 Alternatif sorular ve sondalar hazırlama,
 Farklı türden sorular yazma,
 Soruları mantıklı bir şekilde düzenleme,
 Soruları geliştirme olarak gösterilmiştir.

Yukarıda bahsedilen ilkelere göre görüşme soruları hazırlandıktan sonra, içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla iki alan uzmanı ve bir dil uzmanından görüşler alınmıştır. Görüşme sorularının anlaşılır, yönlendirmeden uzak olmasına çalışılmıştır. Uzman görüşleri ve önerilerine göre görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiştir. Böylelikle görüşme formlarına son şekilleri verilmiştir.

Öğrenci görüşme formu yedi sorudan oluşmaktadır (Ek-5). Görüşme soruları Storyline yaklaşımına dayalı uygulanan etkinliklere ilişkin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini saptamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu görüşme soruları ile Storyline yaklaşımının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan bakış açılarına etkisinin belirlenmesi ve uygulama sürecinde öğrencilerin zorlandıkları ve beğendikleri durumların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen görüşme formu dokuz sorudan oluşmaktadır (Ek-5). Bu görüşme soruları ile sınıf öğretmeninin yapılan uygulamaya yönelik olumlu- olumsuz görüşleri, eleştirileri ve değerlendirmeleri saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu görüşme soruları ile sınıf öğretmeninin Storyline yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinin farklı ünitelerinde ve farklı derslerde kullanımına ilişkin düşüncelerinin de tespit edilmesi amaçlanmıştır.

3.3.6.2. Görüşmelerin Yapılması

Öğretmen ile gerçekleştirilen görüşme, araştırmacı tarafından birebir yapılmıştır. Bu görüşme, mülakat şeklinde gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu

görüşme esnasında sonda soruları sorulmuştur. Söz konusu görüşmede sınıf öğretmeninin Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere çeşitli açılardan katkılarına, yaklaşımın Sosyal Bilgilerin farklı ünitelerinde uygulanabilirliğine, Storyline yaklaşımının daha iyi uygulanabilmesine ilişkin eleştirileri ve görüşleri alınmıştır.

Öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmenin yanı sıra, araştırma süreci sonunda gönüllü yedi öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmış ve bu öğrencilere yedi açık uçlu soru sorulmuştur. Bu görüşmede öğrencilerin Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin duygu ve düşüncelerinin, hoşlandıkları ve zorlandıkları noktaların tespiti ve Storyline yaklaşımının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan bakış açılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu görüşmenin ses kaydı ile kaydedilmesi için velilerden izin alınmıştır. Bunun için izin formu oluşturulmuş ve velilere öğrenciler vasıtasıyla imzalatılmıştır.

3.3.7. Kamera ve Fotoğraf Kayıtları

Araştırmada yapılan uygulamaların tamamı kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bunun için araştırmacı, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulanmasından önce Sosyal Bilgiler dersine girmiş ve bu derslerde kamera kaydı almıştır. Burada öğrencilerin hem araştırmacıya hem de kamera kaydına alışması amaçlanmıştır. Daha sonra asıl uygulamalar için kamera ile kayıt alınmıştır. Alınan kayıtlar aynı gün bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kayıtlardaki ifadeler Word dosyasına yazılarak kaydedilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde öğrencilerin etkinlikte ortaya koydukları ürünleri belgeleyen fotoğraflar çekilmiş ve böylece araştırma bulguları görsel açıdan zenginleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarından toplanan veriler analiz edilerek birlikte değerlendirilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutu için uygulanan “Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” ve “Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden” elde edilen verilerin SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir.

3.4.1. 1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi:

Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden elde edilen verilerin normal dağım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Testin genel puanı ve tüm boyutlarının çarpıklık kat sayısının +1 ile -1 aralığında olduğu tespit edilmiştir (Ek- 4). Büyüköztürk (2012, s.40) çarpıklık katsayısının +1 ile -1 aralığında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Bu anlamda elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ifade edilebilmektedir. Bu nedenle elde edilen veriler bağımlı gruplar *t*-testi (Paired Samples Test) ile analiz edilmiştir. Büyüköztürk’e göre (2012, s.67) bağımlı gruplar *t*-testi ilişkili iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel çalışmalarda kullanılabilir. Araştırmada, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ön ve son test olarak kullanılmış olup ölçümler arasında ilişki vardır. Bunun yanında değişkenlere ilişkin etki değerlerini tespit etmek amacı ile Eta Kare değeri $t^2 / t^2 + N - 1$ (Pallant, 2007, s.240) formülü ile hesaplanmıştır. Elde edilen değerler, Cohen (1988; akt. Pallant, 2007, s.240) tarafından önerilen değer aralıklarına (,01=küçük etki; ,06=orta etki; ,14=büyük etki) göre yorumlanmıştır.

3.4.1.2. Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık katsayısına bakılarak normal dağılıma sahip olup olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçeğin genel puan ve içsel motivasyon boyutunun çarpıklık kat sayısının +1 ile -1 aralığında olduğu tespit edilmiştir (Ek- 4). Bunun için veriler bağımlı gruplar *t*-testi (Paired Samples Test) ile analiz edilmiştir. Ölçeğin dışsal motivasyon ve önemseme boyutlarının çarpıklık katsayısının +1 ile -1 aralığında olmadığı görülmüştür (Ek- 4). Bu noktada veriler normal dağılım göstermediği için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Bunun yanında değişkenlere ilişkin etki değerlerini tespit etmek amacı ile Eta Kare değeri $Z / \sqrt{N*2}$ (Pallant, 2007, s.224) formülü ile hesaplanmıştır. Elde edilen

değerler Cohen (1988; akt. Pallant, 2007, s.225) tarafından önerilen değer aralıklarına (,1= küçük etki, ,3= orta etki; ,5 büyük etki) göre yorumlanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında veriler çalışma yaprakları, yarı yapılandırılmış görüşme formu, açık uçlu anket, video kaydı, öğrenci, araştırmacı ve öğretmen günlüğü ile toplanmıştır. Toplanan veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılacak işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çerçevede her bir soru için kategoriler oluşturulmuş ve cevaplayıcıların verdikleri yanıtlar, niteliklerine göre ilgili oldukları kategorilere ayrılmıştır. Anketlerden, görüşmelerden ve günlüklerden elde edilen ifade ve düşüncelere ait kesitler güvenirliği artırma adına taranarak tezde sunulmuştur. Buna ek olarak yine güvenirliği artırma adına içerik analizi, sınıf eğitimi alanında doktora yapmış ve nitel araştırma konusunda çalışmaları olan ikinci bir araştırmacı ile de gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunun araştırmacıdan araştırmacıya ya da iki farklı zamanda değişmemesi güvenirliği oluşturur. Güvenirlik değeri aşağıdaki formülle hesaplanır ve % 70'in üzerinde bulunduğu araştırmacının yaptığı analiz güvenilir kabul edilir (Miles ve Huberman, 1994, s.64; Akt; Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.80-81).

$$\text{Güvenirlik: } \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

Araştırma elde edilen nitel verilerinin çözümlenmesine ilişkin bilgiler, dokümanlardan, görüşmelerden ve günlüklerden elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıkları altında aşağıda verilmiştir.

3. 4. 2. 1. Storyline Etkinlikleri/Çalışma Yapraklarının Analizi

Sosyal Bilgiler derslerinde, Storyline yaklaşımının etkililiğini ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından öğretim sürecinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ve çalışma yaprakları uygulanmıştır. Araştırma kapsamında bu etkinliklerin ve çalışma

yapraklarının öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyi ve başarı oranları hazırlanan değerlendirme ölçütlerine (rubrik) göre ortaya çıkarılmış ve araştırmacı tarafından kategorilere ayrılmıştır. İkinci araştırmacı tarafından Storyline etkinliklerinin ve çalışma yapraklarının analizi yapılmış, değerlendirme sonuçlarına göre ulaşılan kategoriler temel alınarak tutarlılık hesaplanmış ve güvenilirlik değeri 0,81 bulunmuştur.

3. 4. 2. 2. Araştırmacı ve Öğretmen Günlüklerinin Analizi

Uygulama süresince araştırmacı, öğretmen ve öğrencilerin tuttıkları günlükler, içerik analizine başlanmadan önce dikkatle okunmuş ve kodlamalar yapılarak kategoriler oluşturulmuştur. Bunun yanında güvenilirliği artırma adına ikinci bir araştırmacı ile analiz gerçekleştirilmiş, iki analiz arasında iç tutarlılık hesaplanarak güvenilirlik değeri 0,89 bulunmuştur.

3. 4. 2. 3. Açık Uçlu Anketin Analizi

Öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüş, duygu ve düşüncelerini ortaya koymak amacı ile uygulamalardan sonra öğrencilere yedi sorudan oluşan açık uçlu anket uygulanmıştır. Öğrencilerin bu ankette yer alan sorulara verdikleri yanıtlar dikkatle okunmuştur. Ardından bu yanıtlar, içerik analizine tabi tutularak kodlamalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Kodlama ve kategoriler sayısallaştırılmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Bunun yanında güvenilirliği artırma adına ikinci bir araştırmacı ile analiz gerçekleştirilmiş, iki analiz arasında iç tutarlılık hesaplanarak güvenilirlik değeri 0,92 bulunmuştur.

3. 4. 2. 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi

Araştırmada uygulama süreci bittikten sonra, yedi öğrenciyle yedi açık uçlu sorudan oluşan görüşme yapılmış ve görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiştir. Kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen görüşme metinleri araştırmacı tarafından okunarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlardan alt kategorilere ve ana kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Daha sonra veriler sayısallaştırılarak tablolastırılmıştır. Bunun yanında güvenilirliği artırma adına analiz, ikinci bir araştırmacı ile gerçekleştirilmiş ve iki analiz arasında iç tutarlılık hesaplanarak güvenilirlik değeri 0,91 bulunmuştur.

3.5. Eylem Araştırmasında Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Bilimsel bir araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği önemlidir. Geçerlik genel anlamda araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir. İç ve dış geçerlik olarak ikiye ayrılmaktadır. İç geçerlik araştırma sonuçlarına ulaşmada izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarabilmesi ile ilgili iken dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.255). Nitel araştırmalar için geçerlik, araştırmacının araştırma konusu olan olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1987; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.255). Bu kapsamda araştırmacının, araştırdığı olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim elde etmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmada elde edilen veri ve sonuçların teyidine yardım edecek çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi yöntemler kullanılmaktadır. Veri toplama sürecinin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerlik için önemli bir ölçüt olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.256-257). Bu araştırmada iç ve dış geçerliği sağlamak adına aşağıda belirtilen önlemler alınmıştır:

- Veri toplama ve analiz sürecindeki her bir aşama ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.
- Araştırmanın başlangıcından sonuna kadar her aşama kayıt edilmiştir.
- Verilerin tanımlanması, analizi ve yorumlanmasında nesnel davranılmaya çalışılmıştır.
- Verilerin yorumlanmasında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir.
- Farklı tür veri kaynakları kullanılmıştır.
- Farklı veri toplama araçları kullanılmıştır.
- Veriler farklı zamanlarda toplanmıştır.
- Verilerin ve bulguların doğruluğu için farklı araştırmacılardan yardım alınmış ve yararlanılmıştır.

Güvenirlik de yine geçerlik gibi ikiye ayrılmaktadır. İç güvenilirlik, başka araştırmacıların aynı verileri kullanarak aynı sonuçlara ulaşabileceğine ilişkindir. Dış güvenilirlik ise,

araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda elde edilebilirliği ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimsek, 2011, s.255). Araştırmada güvenilirliği sağlama adına yapılanlar aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmacı, araştırma sürecindeki konumunu ifade etmiştir.
- Araştırma katılımcılarının özellikleri açıklanmıştır.
- Araştırmanın yapıldığı ortam ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
- Araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiştir. Araştırmanın çeşitli aşamaları araştırma soruları ile tutarlıdır.
- Araştırmada farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler herhangi bir yorum katılmadan olduğu gibi yansıtılmaya çalışılmıştır.
- Araştırmanın güvenilirlik çalışması, araştırmacı dışında bir alan uzmanıyla birlikte yapılmıştır.

3.6. Araştırmaya İlişkin Etik Uygulamalar

Araştırmada katılımcıların haklarını ve gizliliklerini korumak adına bir takım etik uygulamalara gidilmiştir. Bunun için öncelikle uygulama yapılacak okul yönetimi ve sınıf öğretmeni ile görüşülmüş uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Okul yönetimi ve sınıf öğretmenin izni alındıktan sonra il Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal iznin alımı gerçekleştirilmiştir. İzin yazısı Ek-1’de sunulmuştur.

İzin yazısının alınmasının ardından öğretim süreci gerçekleştirilmiş ve nitel ve nicel veriler öğrencilerden toplanmıştır. Öğretim sürecine ilişkin öğrencilerden elde edilen verilerin kullanımı için her bir öğrenci velisine izin yazısı gönderilmiştir. Bu izin yazısı Ek-7’de dir. İzin yazısına olumlu yanıt vermeyen velilerin öğrencilerinden elde edilen veriler tezde sunulmamıştır.

3.7. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerini Uygulama Süreci: İşlem Yolu

Bu başlık altında eylem araştırmasından önce, eylem araştırması süresince ve eylem araştırmasından sonra yapılanlar ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

3.7.1. Eylem Araştırması Öncesinde Yapılanlar

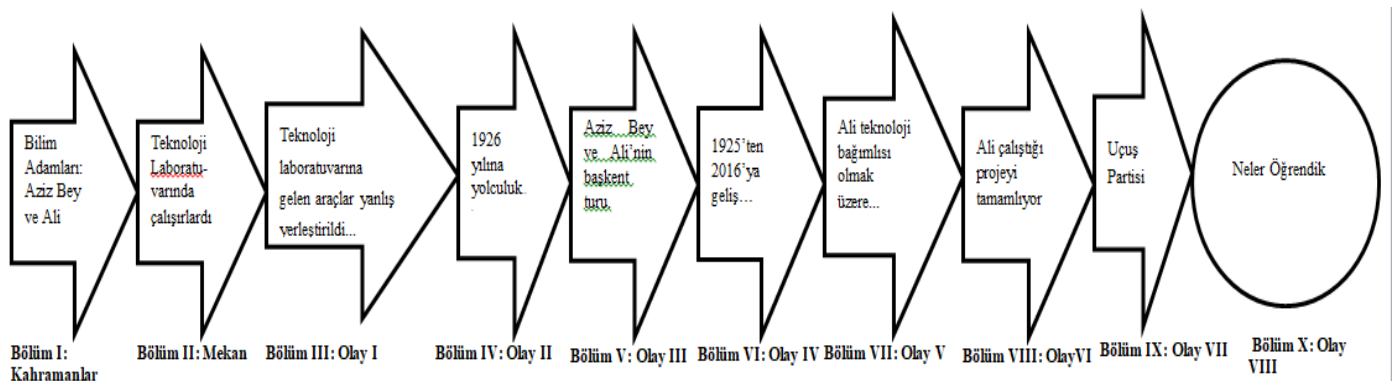
Araştırmacı tarafından öncelikle Storyline yaklaşımı temele alınarak gerçekleştirilen yerli ve yabancı çalışmalar okunmuş, Türkiye’de Storyline yaklaşımının tanıtımını sağlayan “www.Storyline Türkiye. org” adlı internet sayfasında yer alan çalışmalar incelenmiştir. Bu aşamanın ardından, araştırmacı 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını incelemiş ve Storyline yaklaşımı için hazırlanacak olan etkinliklere daha uygun olabileceği düşüncesiyle “İyi ki Var” ünitesinde araştırmayı gerçekleştirmeye karar kılmıştır. “İyi ki Var” ünitesi kapsamında yer alan altı kazanım dikkate alınarak Storyline yaklaşımı gereği öncelikle öykü, Storyline çerçevesi, ders planı ve çalışma yaprakları oluşturulmuştur. Hazırlanan etkinlikler, Storyline yaklaşımının Türkiye’de tanınmasında önemli katkıları olan Yrd. Doç. Dr. Şule TEPETAŞ CENGİZ’e incelenmek üzere mail yoluyla ulaştırılmıştır. İncelenen Storyline öyküsünde, öğretim sürecinde işe koşulan anahtar sorularda ve Storyline ders planlarında önemli eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmacı, Storyline yaklaşımının kuramsal boyutları ve uygulamasına yönelik olarak Yrd. Doç. Dr. TEPETAŞ CENGİZ ile yüz yüze görüşme yapmıştır. Yapılan görüşme sonucunda, Storyline yaklaşımı ile ilgili yapılan uygulamaları, yurt dışı çalışmaları ve kuramsal temelleri daha iyi anlayabilme imkânı bulmuştur. Böylelikle önceden hazırladığı Storyline etkinliklerindeki eksiklikleri ve uyumsuzlukları kavrayabilmiştir. Araştırmacı, yeniden Storyline öyküsü ve etkinliklerinin oluşturulmasına karar vermiştir. Bu karara binaen Storyline yaklaşımının ilke ve özelliklerine uygun olarak yeniden öykü, Storyline planı çerçevesi, ders planları ve etkinlikler oluşturulmuştur. Yeniden oluşturulan ders planında **“İnsanlığın kullandığı belli başlı zaman ölçme araçlarını ve belirleme yöntemlerini tanır”** ve **“Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır”** kazanımları için oluşturulan etkinlikler için okuldaki bilişim teknolojileri sınıfının kullanımı planlanmıştır. Ancak ilkokullarda bilişim teknoloji sınıflarının kaldırılması nedeni ile ders planında yeniden değişikliğe gidilmiştir. Tez izleme komitesi üyeleri ile bu durum görüşülmüştür. Söz konusu iki kazanım için Sosyal Bilgiler öğretimine özgü öğretim yöntemlerinin işe koşulmasına karar kılınmıştır. Bu bakımdan kanıt temelli öğretim etkinlikleri oluşturulmuştur. Böylelikle Storyline yaklaşımı ile kanıt temelli öğretim yönteminin uyumunun da incelenmesine yönelik bir fırsat da yakalanmıştır. Hazırlanan tüm etkinlikler Yrd. Doç. Dr. Şule TEPETAŞ CENGİZ, mesleki deneyimi on yılın

üzerinde olan dört sınıf öğretmeni, sınıf öğretmenliği yapmış alan uzmanı dört akademisyen ve tez izleme komitesi üyeleri tarafından incelenmiştir. Öğretmenlerden gelen öneriler doğrultusunda, çalışma yapraklarında yer alan yazıların puntoları ve görsellerin yapıştırılmasına yönelik etkinlikler için bırakılan boşluklar daha da büyütülmüştür. Bunun yanında alan uzmanı akademisyenler bazı etkinlik değerlendirme ölçütlerine yönelik öneriler sunmuştur. Bunlara göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylelikle etkinlikler ve etkinliklerin değerlendirilme ölçütlerine son hali verilerek uygulama aşamasına geçilmiştir.

Storyline etkinliklerini “İyi ki Var” ünitesinde uygulamadan önce, araştırmacı iki hafta Sosyal Bilgiler derslerine girmiştir. Bu derslerde kamera kaydı yapmıştır. Bu uygulamayla öğrencilerin araştırmacıya ve kamera ile ders çekimine alışmaları amaçlanmıştır. Bunun yanında asıl uygulamalara başlamadan önce araştırmacı, Torrance Yaratıcı Düşünme Testini ve Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğini ön test olarak uygulamıştır. Bunların ardından asıl uygulamalara geçilmiştir. Aşağıda hafta hafta uygulanan etkinlikler ifade edilmiştir.

3.7.2. Eylem Araştırması Sürecinde Yapılanlar

Eylem araştırması sürecinde ve dolayısı ile “Aziz Bey ve Arkadaşları” adlı Storyline öğretim sürecinde yer alan bölümler aşağıdaki şekilde verilmiştir. Söz konusu şekilde sıralı bir biçimde ve ardışık olarak bir birini takip eden bölümler ile bu bölümlerin isimleri yer almaktadır.



Yukarıda bölümlerinin isimleri ve sırası verilen “Ali Bey ve Arkadaşları” adlı Storyline öğretim sürecinde bölüm isimleri ile etkinliklerine, etkinliklerin gerçekleştirildiği

haftalara ve etkinliklere ilişkin kazanımlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir. Yapılan etkinlikler hafta hafta ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Tablo 3.1. “Aziz Bey ve Arkadaşları” Adlı Storyline Öğretim Süreci ve Etkinlikleri Tablosu

Storyline Bölümleri	Hafta	Kazanım	Etkinlikler
Bölüm I: Bilim adamları Aziz Bey ile Ali...(Kahramanlar)	1. Hafta	–	Öykü kahramanları olan Aziz Bey ve Ali'nin oluşturulması.
Bölüm II: Teknoloji laboratuvarından çalışırlardı...(Mekân)	1. Hafta	–	Öykünün geçtiği mekanın üç boyutlu olarak oluşturulması.
Bölüm III: Teknoloji laboratuvarına gelen araçlar yanlış yerleştirildi.... (Olay I)	1. Hafta	Çevresindeki teknolojik ürünleri kullanım alanlarına göre sınıflandırır.	1) Kavram haritası sınıflama etkinliği, 2) Teknolojik aletleri kullanım alanlarının altına yapıştırma etkinliği
Bölüm IV: 1926 yılına yolculuk.... (Olay II)	2. Hafta	“İnsanlığın kullandığı belli başlı zaman ölçme araçlarını ve belirleme yöntemlerini tanıır”	Geçmişten günümüze zamanı ölçme araçlarının izini sürüyoruz etkinlikleri (kanıt temelli)
Bölüm V: Aziz Bey ve Ali'nin başkent turu. (Olay III)	3. Hafta	“Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar”	Küçük Sosyal Bilimciler otomobilin teknolojik gelişiminin izini sürüyor etkinlikleri.
Bölüm VI: 1925'ten 2016'ya geliş... (Olay IV)	3. Hafta	“Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır”	Teknolojik gelişmelerin hayatımıza olan katkısını araştırıyoruz etkinlikleri
Bölüm VII: Ali teknoloji bağımlısı olmak üzere... (Olay V)	4. Hafta	Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.	Teknolojik araçlar yararlı mı? zararlı mı? etkinlikleri (kanıt temelli)
Bölüm VIII: Ali çalıştığı projeyi tamamlıyor. (Olay VI)	4. Hafta	Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar”	Haydi yeni bir teknolojik araç geliştirelim etkinliği.
Bölüm IX: Uçuş Partisi (Olay IX)	5. Hafta	–	Yapılan çalışmaların sergi ile okula tanıtılması.
Genel tekrar ve gözden geçirme Neler öğrendik. (Değerlendirme X)	5. Hafta	–	Yapılan tüm çalışmaların değerlendirilmesi.

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, hazırlanan Storyline öğretim süreci on bölümden oluşmaktadır. Bu kapsamda yine on bölümden oluşan Storyline öyküsü, çerçevesi ile ders planları ve çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Storyline yaklaşımının özelliği gereği, ilk iki bölümde programda yer alan kazanımlara göre etkinlikler düzenlenmemiştir. Bu bölümlerde, öykü kahramanları ve mekân öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Olaylar

bölümlerine geçiş ile birlikte, kazanımlara göre düzenlenen etkinlikler öğrenme ortamında uygulanmıştır. Storyline öğretim sürecinin dokuzuncu bölümünde ise yapılan çalışmalar, sınıfta gerçekleştirilen bir sergi ile okuldaki eğitim paydaşlarına tanıtılmıştır. Son bölümde, yapılan çalışmaların değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu uygulamaların tamamı 5 haftada gerçekleştirilmiştir. Aşağıda her hafta yapılan etkinlikler ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

3.7.2.1. Hafta I: Kahraman ve Mekân Oluşturma ile Birinci Olay Etkinliklerinin Uygulanması.

Hazırlanan Storyline çalışmasında öykü başlığı, “**Aziz Bey ve Arkadaşlarının Teknoloji Maceraları**” olarak adlandırılmıştır. Storyline öğrenme sürecinin ilk bölümünde, öykünün ana kahramanları olan Aziz Bey ve öğrencisi Ali iki boyutlu olarak öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Bu bölümde, bilim adamlarının özelliklerine ilişkin anahtar sorular sorulmuş, öğrenciler bilim adamlarının özelliklerini belirlemiştir. Bunun ardından, her bir öğrenci öykü kahramanları olan Aziz Bey ve Ali’yi çizerek bir çubuğa yapıştırmış ve karakterlerini sınıfta tanıtmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler, özellikle çizdikleri resimleri bir çubuğa yapıştırma için keserken zorlanmıştır; ancak genel anlamda sorunsuz bir etkinlik gerçekleştirilmiştir.

Storyline çalışmasının ikinci bölümünde ise, Aziz Bey ve arkadaşlarına çalıştıkları üniversitenin tahsis ettiği teknoloji laboratuvarı ve bu laboratuvarında bilim adamlarının çalıştıkları araçlar öğrenciler tarafından tasarlanmıştır. Bu etkinlikte, öğrencilerin başlangıçta neyi, nasıl yapacaklarına karar verememeleri araştırmacının sınıf hâkimiyetini sağlamada zorlanmasına neden olmuştur. Sınıf öğretmeninin oluşturulan gruplarla iletişime geçerek, gruptaki öğrencilere neler yapmaları gerektiği ile ilgili bilgiler vermesi ve bazı konularda onlara yardım etmesi ile yaşanan sorun çözülmüştür. Bu bakımdan uygulayıcıların mekân oluşturma bölümünde iyi planlama yapmaları ve birinin desteğini almaları önerilebilir.

Storyline öğretim sürecinin ilk iki bölümünde kahramanlar ve mekân oluşturulmakta, ardından olaylar bölümüne geçilmektedir. “Aziz Bey ve Arkadaşlarının Teknoloji Maceraları” adlı Storyline çalışmasının ilk iki bölümünde kahramanlar ve mekân oluşturulduktan sonra, üçüncü bölüm ile birlikte olaylar bölümüne geçilmiştir. Olaylar

bölümlerinin ilki “Teknoloji laboratuvarına gelen araçlar yanlış yerleştirildi...” şeklinde isimlendirilmiştir. Storyline öyküsünde yer alan bu olay, Aziz Bey ve arkadaşlarının çalıştığı teknoloji laboratuvarına gelen araçların yanlışlıkla farklı bölümlere yerleştirilmesi üzerine kurgulanmıştır. Bu olay bağlamında hazırlanan etkinliklerle, **“Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır”** kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan çalışma yaprağında iki etkinliğe yer verilmiştir. Aşağıda etkinlikler ve etkinliklere ilişkin uygulama süreci anlatılmıştır:

Etkinlik I: “Teknoloji Laboratuvarına gelen araçlar yanlış yerleştirildi” olayı bağlamında hazırlanan etkinliklerin ilkinde, öğrencilerden kendilerine verilen kavram haritasını doldurmaları istenmiştir. Bunun için öncelikle öyküdeki ilgili bölüm okunarak anahtar sorular sorulmuştur. Bu anahtar sorular, teknolojik araçların kullanım alanları ile ilgili sorulardır. Öğrencilerin bir önceki Storyline bölümünde teknoloji laboratuvarının bölümlerini ve araçlarını tasarlaması, anahtar soruları zorlanmadan cevaplamalarını sağlamıştır. Anahtar soruların cevaplandırılmasının ardından bu etkinlik gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik II: Çalışma yaprağında yer alan ikinci etkinlikte ise, öğrencilere teknolojik alet görselleri dağıtılmış ve bu aletleri kullanım alanlarının altına yerleştirmeleri istenmiştir. İkinci etkinliğin yer aldığı çalışma yaprağı aşağıda sunulmuştur:

Teknolojik Araçların Kullanım Amaçlarına Göre Sınıflandırıyoruz				
Aşağıda verilen aletleri kullanım alanın altına keserek yerleştiriniz.				
Eğitim	Sağlık	Hareket	Ulaşım	Ev Eşyası
				
Akıllı Tahta	Ultrason Cihazı	Tansiyon Aleti	Buz Dolabı	Stetoskop
				
Fırın	MR Cihazı	BROTHED Cihazı	Cep Telefonu	Hızlı Tren
				
Telefon	Saat	Bulaşık Makinası	Çamaşır Makinası	Radyo
				
Uçak	Gemi	Otobüs	Otomobil	televizyon
				
Tepegöz	Projeksiyon	Bilgisayar	Telsiz	Mikroskop

Bu etkinlikte öğrenciler, yukarıda yer alan görselleri keserek kullanım alanının altına yerleştirmiştir.

3.7.2.2. Hafta II: 1926 Yılına Yolculuk Olayı Bağlamındaki Etkinliklerin Uygulanması

Storyline çalışmasının dördüncü bölümü “1926 yılına yolculuk” isimli olaydır. Öykünün bu bölümündeki olayda icat edilen zaman kapsülü ile Aziz Bey ve Ali’nin 1926 yılına gelerek, o dönemde kullanılan saatler ve takvimlerle ilgili yaşadıkları ele alınmıştır. Bu bölümdeki etkinliklerle **“İnsanlığın kullandığı belli başlı zaman ölçme araçlarını ve belirleme yöntemlerini tanır”** kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Bunun için Storyline öyküsünün ilgili bölümü okunmuş ve anahtar sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin anahtar sorulara yanıt bulabilmeleri için eskiden kullanılan takvim ve saatlerle ilgili ayrı ayrı etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler, kanıt temelli öğretime göre düzenlenmiştir. Aşağıda sırası ile etkinliklere yer verilmiştir:

Etkinlik I: Takvimlerle ilgili hazırlanan çalışma yaprağında ilk etkinliğin yapılabilmesi için iki kanıt verilmiştir. Bu kanıtların birinde takvimin ne olduğu, ikincisinde ise takvimlerin ne işe yaradığı ifade edilmektedir. Bu kanıtlardan yola çıkılarak yapılacak ilk etkinlikte, öğrencilerin takvimin neye yaradığını ve niçin geliştirildiğini ifade etmeleri gerekmektedir. Aşağıda çalışma yaprağında yer alan birinci etkinlik örnek olarak sunulmuştur.

I


Geçmişten Günümüze Zamanı Ölçme Araçlarının İzini Sürüyoruz

Kanıt 1. Takvimin ne olduğunu ifade eden bir kanıt.

Takvim: **Güneş** ve **ayın** hareketlerinden alınan bilgiler ışığında zamanı yıl, ay, hafta ve gün gibi birimlere ayırarak hesap etmeye yarayan cetveller sistemidir (Karakuş Harmancı, 26).

Kaynak: Karakuş Harmancı, Türkiye’de ve Kore’de ay takvimine göre kutlanan bayramlar ve karşılaştırmalı analizi, 26

Kanıt 2. Takvimin neden geliştirildiğini anlatan bir kanıt.

Eski uygarlıklar ve toplumlar başlarından geçen savaş, büyük yangın, su baskını, sel, hasat zamanı gibi **önemli olayları unutmamak** ve anmak için kendi **özel ihtiyaçlarına** uygun takvim sistemi geliştirmiştir.

Kaynak: Çağatay, N. (1978). Eski çağlardan bu yana zaman ölçümü ve takvim.

• Kanıt 1 ve kanıt 2’yi inceleyiniz. Takvimin ne işe yaradığını ve hangi amaçlarla geliştirildiğini ifade ediniz.



.....

.....

.....

.....

.....



Etkinlik II: Bu etkinlikte yine Kanıt 1 ve 2’den yola çıkarak öğrencilerden eski Türklerin hangi olaylara ya da nelere göre takvim sistemi geliştirmiş olabileceklerine yönelik varsayımlarını yazmaları istenmektedir.

Etkinlik III: Çalışma yaprağında yer alan üçüncü ve dördüncü etkinlikler için 12 Hayvanlı Türk takvimi ile ilgili iki kanıt verilmiştir. Üçüncü etkinlikte öğrencilerden, eski Türklerin neden bir takvim sistemi geliştirmiş olabileceklerine ilişkin düşüncelerini yazmaları beklenmektedir. Üçüncü etkinlik ve bu etkinlik için verilen kanıtlar aşağıda sunulmuştur.



Kanıt4. 12 Hayvanlı Takvimin Oluşturulması.
Bir kısmı bozkırda göçer hayat tarzını benimseyen Türkler, ekip biçme zamanını belirlemek; yazın yaylaya, kışın kışlağa birlikte göçebilmek için, temel olarak gök cisimlerinin hareketine ve gökle ilgili olaylara bakarak takvimler yapmış ve zamanı sistemli halde kullanmaya başlamışlardır. Bir müddet sonra "**12 Hayvanlı Türk Takvimi**" oluşturmuşlardır (Biray, 2009).

Kaynak: Biray, N. (2010). 12 Hayvanlı Türk Takvimi- Zamana Ve İnsana Hükmetmek.

- Kanıt 3 ve 4'ü okuyunuz resmi inceleyiniz. Sizce eski çağlarda Türkler neden bir takvim geliştirme ihtiyacı duymuşlardır? Düşüncelerinizi ifade ediniz.

Etkinlik IV: Bu etkinlikte, öğrencilerin eski Türklerin 12 Hayvanlı Türk Takviminde yıl isimlerini hayvanları kullanarak ifade etmelerine ilişkin varsayımlarını yazmaları gerekmektedir.

Etkinlik V: Bu etkinlikte, öğrencilere Hicri ve Miladi takvim ile ilgili kanıtlar verilmiştir. Etkinlikte Hicri ve Miladi takvimin özelliklerinin ortaya konulması beklenmektedir.

Etkinlik VI: Bu etkinlik için, 1926 yılında takvim sisteminin değişmesine ilişkin Resmi Gazete yayını kanıt olarak sunulmuştur. Öğrencilerden etkinlikte, 1926 yılında takvim sisteminin değiştiğini öğrendiklerinde neler hissedeceklerini ifade etmeleri istenmiştir.

Etkinlik VII: Bu etkinlik, takvimlerle ilgili son etkinliktir. Etkinlikte öğrencilerden bir takvim sistemi geliştirmeleri beklenmektedir.

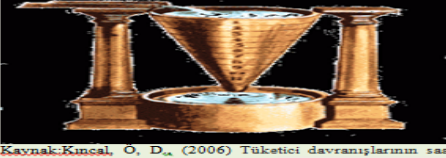
Takvimlerle ilgili etkinliklerin uygulanması sırasında, özellikle öğrencilerin üçüncü ve dördüncü etkinlikte görece zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin çalışma yapılarındaki performansına da yansımıştır. Bu etkinliklerde, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle kendi varsayımlarını ifade ederken zorlandıkları düşünülmektedir. Bunun dışında takvimler ile ilgili sonraki etkinliklerin öğrenciler tarafından başarı ile yapıldığı ve herhangi bir problem yaşanılmadığı söylenebilir.

Bu Storyline bölümünde, aynı zamanda saatler ile ilgili kanıt temelli etkinlikler de oluşturulmuştur. Burada öncelikle ilgili öykü bölümü okunmuş ve anahtar sorular

öğrencilere yöneltilmiştir. Konunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için eskiden kullanılan saatlerle ilgili yedi kanıt ve bu kanıtlarla yapılacak dört etkinliğe yer verilmiştir. Saatlerle ilgili kanıt temelli etkinlikler aşağıda açıklanmıştır.

Etkinlik I: Geçmişte kullanılan saatlerle ilgili oluşturulan kanıt temelli etkinliklerin ilkinde, kum ve su saati ile ilgili kanıtlara yer verilmiştir. Öğrencilerden iki saat arasındaki farkları belirlemeleri istenmektedir. Bu etkinlik aşağıda sunulmuştur:

Zamanı Ölçme Araçlarının İzini Sürüyoruz.

Kanıt 1. Su saati ve görüntüsü. <i>Su saatleri</i>, dibinde delik olan bir kovanın boşalması ve dolmasıyla zamanı gösterir. Kaptaki delik, suyun yavaş ama düzenli akmasını sağlar (Kıncal, 2006: 35)  Kaynak: Kıncal, O. D., (2006) Tüketici davranışlarının saat tasarımına etkisi (kol saati örneği), 35.	Kanıt 2. Kum saati ve görüntüsü. <i>Kum saati</i> bitişik veya ayrı iki kaptan birine konan kumun bir kaptan ötekine aktığı saat çeşididir. Bu saat Çin uygarlığında kullanılmıştır (Çağatay, 1978).  Kaynak: Çağatay, N. (1978). Eski çağlardan bu yana zaman ölçümü ve takvim.

➤ Kanıt 1 ve 2'ü dikkatlice okuyunuz ve resimleri inceleyiniz. Kum saati ve su saatinin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? Yazınız.

Etkinlik II: Bu etkinlikte, güneş ve mum saati ile ilgili kanıtlar verilmiştir. Öğrencilerin kanıtlardan yola çıkarak eski zamanlarda yaşıyor olsalardı zamanı doğru belirleme adına hangi saati seçeceklerini ifade etmeleri gerekmektedir.

Etkinlik III: Üçüncü etkinlik için mekanik, pilli ve elektronik saatlerle ilgili kanıtlar verilmiştir. Etkinlikte öğrencilerden, bu saatler arasındaki ilişkiyi ifade etmeleri istenmektedir.

Etkinlik IV: Saatlerle ilgili yapılan son kanıt temelli etkinlikte ise, öğrencilerin 2050 yılında saatlerin nasıl olacağına ilişkin görüşlerini yazmaları ve bu saatleri çizmeleri gerekmektedir.

Saatler ile ilgili yapılan etkinliklerde önemli bir sorun yaşanılmadığı ve su, kum, mum ve güneş saatini oluşturma etkinliklerinde öğrencilerin eğlendikleri ifade edilebilir.

3.7.2.3. Hafta III: Aziz Bey ve Ali'nin Başkent Turu ve 1926'dan 2017'ye Geliş Olayları Bağlamındaki Etkinliklerin Uygulanması.

Uygulamanın üçüncü haftasında hazırlanan Storyline'nin beşinci ve altıncı bölümündeki etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Storyline çalışmasının beşinci bölümü “Aziz Bey ve Ali'nin Başkent Turu” isimli olaydır. Öyküdeki bu olayda yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devletinin başkentindeki gelişmeleri izlemek için Aziz Bey ve Ali'nin o dönemde kullanılan bir otomobille yaptıkları araştırmalar ele alınmıştır. Bu bölümdeki etkinliklerle, “**Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar**” kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, otomobildeki teknolojik gelişim merkeze alınarak çalışma yaprağı oluşturulmuş ve bu çalışma yaprağında dört etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinliklerin öğrenciler tarafından yapılabilmesi için otomobildeki teknolojik gelişmeleri anlatan videolar öğrencilere izletilmiş, ardından çalışma yaprağında yer alan etkinlikler yaptırılmıştır. Söz konusu etkinliklere ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Etkinlik I: Çalışma yaprağında yer alan ilk etkinlikte, öğrencilerden otomobildeki teknolojik gelişmeleri görseller kullanarak sıralamaları ve yaptıkları bu sıralamaların nedenlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu etkinliğin yer aldığı çalışma yaprağı bölümü şöyledir:

Küçük Sosyal Bilimciler Otomobilin Teknolojik Gelişiminin İzini Sürüyor

• **Etkinlik 1:** Otomobilin teknolojik olarak gelişimini yuvarlak kutucuklara sıralayınız.

OTOMOBİLİN İLK HALİ

→

→

OTOMOBİLİN GÜNÜMÜZDEKİ SON HALİ

←

←

Etkinlik 2: Bu sıralamayı niçin yaptığınızı aşağıdaki kutucuğa ifade ediniz.

Etkinlik II: Çalışma yaprağındaki ikinci etkinlikte, öğrencilerin otomobilin icat edildiği ilk hali ile günümüzdeki modern halini karşılaştırmaları gerekmektedir.

Etkinlik III: Bu etkinlikte, öğrencilerden otomobildeki teknolojik gelişmelerin olmaması durumunda hayatın nasıl olacağına ilişkin çıkarım yapmaları beklenmektedir.

Etkinlik IV: Çalışma yaprağında yer alan dördüncü etkinlikte ise, otomobildeki teknolojik gelişmelere ilişkin duygu ve düşüncelerini içten yanmalı motorun mucidi Karl Benz’e mektup ile anlatmaları öğrencilerden istenmektedir.

Söz konusu etkinlikler kapsamında izlenen videolar, sınıfta yapılan tartışmalar ve uygulamalardan sonra teknolojik gelişmeler sonucu, araçlara teknik özellikler kazandırıldığı öğrenciler tarafından anlaşılmıştır. Ayrıca bu etkinliklerde öğrencilerin derse oldukça ilgili oldukları ve eğlendikleri gözlemlenmiştir.

Uygulamanın üçüncü haftasında altıncı bölümdeki etkinlikler de gerçekleştirilmiştir. Storyline çalışmasının altıncı bölümü “1926’dan 2017’ye geliş” isimli olaydır. Bu olay bağlamında hazırlanan etkinliklerle “**Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır**” kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle, Storyline öyküsünün ilgili bölümü okunarak anahtar sorular sorulmuş ve bu anahtar sorulara göre çalışma yaprağı düzenlenmiştir. Çalışma yaprağında yer alan etkinliklerde, teknolojik araçların ilk modelleri ile son modellerinin özellik olarak karşılaştırılmasını merkeze alan uygulamalar yaptırılmıştır. Bu etkinliklere ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Etkinlik I: Oluşturulan çalışma yaprağında yer alan ilk etkinlikte, öykü bölümündeki olaydan yola çıkılmıştır. Bu olay, öykünün ana kahramanlarından biri olan Ali’nin 1926 yılında tanıştığı çocuk olan Kemal’i 2017 yılına çalıştığı teknoloji laboratuvarına getirmesidir. Etkinlikte öğrencilerden Kemal’in teknoloji laboratuvarındaki gelişmiş araçları gördüğünde yüz şeklini çizmeleri ve neler hissedebileceğini yazmaları istenmektedir. Bu etkinlik yapılmadan önce teknoloji laboratuvarına gelen sürpriz kutu içinden çıkan eski model radyo, cep telefonu ve çevirmeli telefon öğrencilere incelenmiştir. Öğrenciler bu araçları büyük bir ilgi ve merak ile incelemiştir. Bu uygulama onların etkinlikleri daha istekli bir şekilde yapmalarını sağlamış ve konuya ilişkin ön bilgilerini arttırmıştır.

Etkinlik II: Hazırlanan çalışma yaprağında yer alan ikinci etkinlikte, öğrencilerden özellik yönünden eski model araçlarla aynı araçların yeni modellerini karşılaştırılmaları istenmiştir. Bu etkinlik aşağıda sunulmuştur.



Etkinlik 2. Yukarıda incelediğiniz araçlar konuşuyor olabilselerdi, son model araçlar ilk modellerine kendilerini nasıl anlatırlardı? Görüşlerinizi aşağıya ifade ediniz.

Söz konusu etkinlikte öğrencilerin bisiklet, televizyon, çamaşır makinesi, cep telefonu ve fotoğraf makinelerinden birini seçip, eski modelleri ile yeni modellerini karşılaştırmaları gerekmektedir.

Etkinlik III: Üçüncü etkinlik, eski araçları kullanan ve bilen kişilerin aynı araçların yeni modellerini kullanabilmeleri durumunda ne gibi duygu ve düşüncelere sahip olabileceklerinin yazılması ile ilgilidir.

Etkinlik IV: Çalışma yaprağında yer alan dördüncü etkinlikte ise, teknolojik gelişmelerin hayata olan etkisi irdelenmektedir. Bu etkinlikte, öğrencilerden teknolojik gelişmelerin hayata olan etkisine yönelik duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmektedir.

Çalışma yaprağında yer alan etkinlikler yapılırken önemli bir sorunla karşılaşılmamıştır. Öğrenciler yapılan etkinlikler sonucu, teknolojik gelişmelerin hayata olan yansımasına dair çeşitli çıkarımlarda bulunabilmişlerdir.

3.7.2.4. Hafta IV: Ali Teknoloji Bağımlısı Olmak Üzere ve Ali Çalıştığı Projeyi Tamamlıyor Olayları Bağlamındaki Etkinliklerin Uygulanması

Dördüncü haftadaki uygulamalarda, “Aziz Bey ve Arkadaşlarının Teknoloji Maceraları” adlı Storyline çalışmasının yedinci ve sekizinci bölümünde yer alan etkinliklere yer verilmiştir.

Storyline çalışmasının yedinci bölümü “Ali teknoloji bağımlısı olmak üzere...” isimli olaydır. Bu olay bağlamında hazırlanan etkinliklerle, **“Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır”** kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Bunun için Storyline öyküsünün ilgili bölümü okunarak anahtar sorular sorulmuş ve bunun üzerine öğrencilerle tartışmalar yapılmıştır. Konunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için toplam altı yazılı ve görsel kanıt ile birlikte beş etkinlikten oluşan çalışma yaprağı oluşturulmuştur. Bu bölüm için oluşturulan çalışma yaprağında yer alan etkinliklere ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Etkinlik I: Çalışma yaprağında yer alan ilk etkinliğin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi için görsel kanıtlar üzerinde öğrencilerle tartışmalar yapılmıştır. Bu etkinlikte, öğrencilerin görsel kanıtlardan yola çıkarak teknolojinin hayata olan olumlu katkısını ifade etmeleri gerekmektedir. Bu etkinlik, çalışma yaprağında aşağıda sunulan şekilde yer almaktadır.

Teknoloji Yararlı mı, Yoksa Zararlı mı?	
Kanıt 1: Her teknolojik aletin sağlık alanında kullanımı. 	Kanıt 2: Akıllı tahtalı sınıflar ve eğitimde teknolojik aletlerin kullanımı. 
➤ Yukarıda verilen iki görsel kanıtı inceleyiniz. Teknolojinin hayatımıza olan olumlu katkıları sizce nelerdir? Fikirlerinizi ifade ediniz?	

Etkinlik II: Çalışma yaprağındaki ikinci etkinlikte ise, teknolojinin hayata olan olumsuz etkisini anlatan görsel ve yazılı kanıtlara yer verilmiştir. Etkinlikte kanıtlardan yola çıkılarak, teknolojinin hayata olan olumsuz etkisine yönelik görüşlerin yazılması

istenmektedir. Bu iki etkinlikte, öğrencilerin teknoloji kullanımına ilişkin farklı bakış açılarına sahip olmaları amaçlanmıştır.

Etkinlik III: Çalışma yaprağındaki üçüncü etkinlik, teknolojinin yararı ve zararı konusunda kişisel fikirlerin yazılmasını içermektedir.

Etkinlik IV: Dördüncü etkinlikte ise, teknolojiyi doğru kullanma noktasında öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri istenmektedir.

Etkinlik V: Bu çalışma yaprağında yer alan son etkinlikte ise, öğrencilerin teknolojinin zararları konusunda insanları bilinçlendirecek bir afiş hazırlamaları gerekmektedir.

Yedinci Storyline bölümü bağlamındaki etkinliklerde öğrencilerin önemli bir bölümü teknolojinin zararlı yönleri konusunda fikirlerini ifade etmiş, teknolojiyi doğru kullanma konusunda kendini değerlendirebilmiştir. Bunun yanında teknolojinin zararları konusunda insanları bilinçlendirecek afiş hazırlayabilmiştir. Bu bakımdan etkinliklerin uygulanması sırasında herhangi bir sorunla karşılaşmadığı söylenebilir.

Bunun yanında dördüncü haftada, hazırlanan Storyline çalışmasının sekizinci bölümü olan “Ali Çalıştığı Projeyi Tamamlıyor” isimli olay bağlamında oluşturulan etkinlik uygulanmıştır. Bu olay bağlamında yapılan etkinliklerle, **“Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar”** kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Kazanımın öğrencilerde gerçekleşmesi için Storyline öyküsü okunmuştur. Öğrencilere ise bir hafta süre verilerek yeni bir teknolojik araç geliştirmeleri istenmiştir. Bu araçların nasıl değerlendirileceklerine ilişkin ölçütler öğrencilere ifade edilmiştir. Bu ölçütler Ek 3’de yer almaktadır. Öğrenciler geliştirdikleri araçları bitirdikten sonra sınıfa tanıtmıştır.

3.7.2.5. Hafta V: Uçuş Partisi ve Değerlendirme Etkinlikleri

Beşinci hafta uygulamalarında dokuzuncu ve onuncu bölüm etkinlikleri yapılmıştır. “Uçuş Partisi” olayı kapsamında, öğrenciler tarafından geliştirilen teknolojik ürünlerin sergisi yapılmıştır. Yapılan sergiye okul yönetimi, okuldaki sınıf öğretmenleri ve dördüncü sınıf öğrencileri davet edilmiştir.

Beşinci haftada son Storyline bölümü kapsamındaki değerlendirme etkinlikleri de yapılmıştır. Bu değerlendirme çalışmasında tüm Storyline öğretim sürecinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilen çalışmaların değerlendirilmesi yapılmıştır.

3.7.3. Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıkları ve Geliştirilen Çözüm Yolları

Storyline etkinliklerinin uygulama aşamasında yaşanan aksaklıklar, uygulamalar devam ederken saptanarak ve çözülmeye çalışılmıştır. Öğretim sürecinin genel olarak planlamaya uygun gerçekleştirildiği söylenebilir. Uygulamalarda yaşanan aksaklıklar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.2. Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklar ve Geliştirilen Çözüm Yolları

Yaşanan Aksaklıklar	Geliştirilen Çözüm Yolları
Storyline bölümlerinden kahraman ve mekân oluşturma etkinliğinde sınıfın çok gürültülü olması ve uygulayıcının sınıf hâkimiyetini sağlamakta zorlanması.	Araştırmacının sınıf öğretmeninden yardım alması, sınıf öğretmenin yapılan etkinliğe ilişkin öğrencilere çeşitli yönlendirmelerde bulunması.
Bazı öğrencilerin etkinliklere ilişkin günlüklerini doldurmaması.	Öğrenci günlüklerinin araştırma açısından önemine ilişkin görüşmeler yapılması.
Takvimlerle ilgili kanıt temelli etkinliklerde öğrencilerin tüm kanıtlardaki bilgileri dikkate alarak yanıtlar vermeleri ve çeşitli varsayımlarda bulunmaları.	Takvimlerle ilgili kanıt temelli etkinliklerin değerlendirme ölçütlerinin tüm kanıtlar dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi.
Bazı öğrencilerin yeni nesil teknolojik araç oluşturma etkinliğinde görevlerini zamanında yerine getirmemesi.	Görevini yerine getirmeyen öğrencilere ekstrasdan zaman verilmesi ve görevlerini yapmaları için motive edilmesi.

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, Storyline etkinliklerinde öğrencilerin ve araştırmacıların zorlandıkları etkinliklerin özellikle karakterler ve mekânın oluşturulduğu ilk iki bölümde olduğu ifade edilebilir. Bu zorluklar, sınıf öğretmenin yardımı ile aşılmıştır. Ayrıca bu etkinlikler için sınıfın fiziksel olarak yetersiz kaldığı da araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bunun yanında takvimlerle ilgili yapılan kanıt temelli etkinliklerde öğrencilerin tüm kanıtlardaki bilgileri dikkate alarak yanıtlar verdiği ve bazı öğrencilerin varsayımlarını ifade ederken zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu etkinlikler dışında, öğrencilerin zorlandığı herhangi bir etkinlik basamağı olmamıştır.

Bazı öğrencilerle uygulamanın ilk aşamalarında, günlüklerin yazımı konusunda sıkıntılar yaşanmış; ancak yapılan görüşmelerle bu aksaklık giderilmiştir. Yine son kazanım için yapılan etkinlikte, öğrencilerin bazılarının görevlerini yerine getirmediği görülmüştür. Bu öğrenciler için fazladan zaman verilerek sorunun üstesinden gelinmeye çalışılmıştır.

3.7.4. Eylem Araştırması Sürecinden Sonra Yapılanlar

Eylem araştırması gerçekleştirildikten sonra, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Bunun yanında öğrencilere, Storyline etkinliklerinin uygulama sürecine ilişkin açık uçlu anketler dağıtılmış ve veriler toplanmıştır. Ayrıca yine öğrenciler ile odak grup, öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersinde öykü bölümleri okunarak, anahtar sorular öğrencilere yönlendirilmektedir. Ardından bu sorular üzerine tartışmalar yapılarak etkinlikler uygulanmaktadır. Bu ders işleme sürecine öğrenciler kısa sürede uyum sağlamıştır. Bunun yanında etkinliklerde öğrencilerin öykü kahramanlarını, mekânı oluşturması ve ürünler ortaya koyması, onların derse olan ilgilerini arttırmıştır. Bu durum aynı zaman öğrencilerin çalışmaları ve dersi de sahiplenmesini sağlamıştır. Özellikle son etkinliğin öğrenciler için ayrı bir öneminin olduğu söylenilebilmektedir. Öğrencilerin ortaya bir ürün koyması, çalışma için emek ve zaman harcaması, çaba sarf etmesi onları her ne kadar yorsa da bu çalışmadan zevk almalarını sağlamıştır. Bunun yanında yapılan sergide, ziyaretçilerin daha çok bu çalışmalara yönelik ilgileri öğrencileri bir anlamda onore etmiştir. Nitekim öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde bu durum, öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda ele alınan sorular dikkate alınarak aşağıda sunulmuştur.

4. 1. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler ve Uygulamaların Öğrenciler Tarafından Gerçekleştirilme Düzeyi Nedir?

Storyline yaklaşımı merkeze alınarak geliştirilen etkinliklerin değerlendirilmesi, ilgili Storyline bölümü başlığı altında aşağıda yapılmıştır. Hazırlanan Storyline'nin ilk iki bölümünde karakterler ve mekân oluşturma etkinlikleri yapılmış, üçüncü bölümünde başlayan olay örgüsü ile birlikte hedeflenen kazanımların öğrencilerde gerçekleşmesi için etkinlikler ve çalışma sayfaları hazırlanmıştır. Her bir çalışma yaprağı için ayrı ayrı dereceli puanlama anahtarı (rubrik) oluşturulmuştur. Çalışma sayfaları anahtara göre değerlendirilerek öğrencilerin Storyline etkinliklerinde ortaya koydukları çalışmaların nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1.1. Bölüm I/ Karakter Oluşturma: “Bilim Adamları Aziz Bey ve Ali” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Storyline yaklaşımına dayalı çalışmalarının ilk bölümünde, öyküdeki ana karakterler veya öykünün geçtiği mekân oluşturulmaktadır. “**Aziz Bey ve Arkadaşlarının Teknoloji Maceraları**” adlı Storyline çalışmasının ilk bölümünde ise, Aziz Bey ile öğrencisi Ali'nin kuklasının veya resimlerinin oluşturulması ve bilim adamlarının özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle Storyline öyküsünün ilk bölümü okunmuştur. Ardından ilk bölümün anahtar soruları sorulmuştur. Anahtar sorular bilim adamlarının nitelikleri, Aziz Bey ve Ali'nin kişisel özellikleri ve dış görünüşleri ile ilgilidir. Anahtar soruların ilkinin cevaplandırılması için beyin fırtınası yapılmış, öğrencilerden gelen yanıtların her biri tahtaya yazılmıştır. Ardından bilim adamlarının kişisel özellikleri belirlenmiştir. Bu noktaya ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesiti şu şekildedir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti :

Araştırmacı: Şimdi çocuklar hikâyemizin ilk bölümüne başlıyoruz. İlk bölümü okuyacağım size ve ardından size sorular soracağım o sorulara göre bakalım neler çıkaracağız. Hazır mıyız?

Öğrenciler: Evet....

Araştırmacı: O zaman hikâyeyi okumaya başlıyorum. (Ardından ilk bölüm okunur. Ve şu sorular sorulur) Sizce bir bilim adamının özellikleri nelerdir? Şimdi düşünelim. Bir bilim adamının özellikleri neler olabilir? Beyin fırtınası yapalım. Bilim adamı özelliklerini tahtaya yazalım. Evet parmak kaldıralım. İsterseniz biraz daha düşünelim. Eveet.

Ö21: İcat yapmak.

Araştırmacı: Güzel. İcat yaparlar... olabilir. Başka.

Ö17 : Başka ülkelere giderler...

Araştırmacı: Hımmm olabilir.

Ö12: Hayal güçleri güçlüdür.

Araştırmacı: Hıh... Hayal güçleri zengindir değil mi? Evet. Başka.

Ö29: Karışım yaparlar. Deney yaparlar.

Araştırmacı: Karışım yaparlar, deney mi yaparlar. O zaman deneysel düşünürler diyebilir miyiz?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Başka neler olabilir.

Ö26: Fikir üretirler.

Araştırmacı: Çok iyi. Fikir üretirler. Evet. Şu anda biz de mi fikir üretiyoruz?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Başka...

Ö19: Dikkatlidirler.

Araştırmacı: Dikkatlidirler bravo. Evet...

Ö11: Ne yapacağını düşünürler.

Araştırmacı: Tamam olabilir.

Ö8: Çalışırken dikkatli olurlar.

Araştırmacı: Tamam onu söylemiştik.

Ö24: Aklını kullanırlar.

Araştırmacı: Tamam o türde bir şey söylemiştik.

Araştırmacı öğrencilerden gelen yanıtlar birbirini yinelemeye başlayınca şu soruyu sorar;

Araştırmacı: İcat yaparlar söyledik, hayal güçleri zengindir söyledik. Peki. Mesela bir bilim adamı düşünelim. Hemen o icadı bulabiliyor mu?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: O zaman ne yapmaları gerekiyor.

Ö 1: Düşünmeleri gerek.

Araştırmacı: Tamam düşünüyorlar.

Ö8: Hayal güçleri çalıştırmalılar.

Araştırmacı: Tamam. Farklı olarak... Ne yapıyor bulamıyor o icadı ne yapması lazım ne yapıyor?

Ö19: Fikir üretiyor.

Araştırmacı: Tamam fikir üretiyor doğru... başka... söylemediklerinizi söylemenizi istiyorum.

Ö3: Sürekli deneyler yapıyorlar vazgeçmiyorlar.

Araştırmacı: Vazgeçmiyorlar sürekli çalışıyorlar. Peki bunun ismi ne olabilir? Ne ile çalışıyorlar?

Ö30: Hırsla çalışıyorlar

Araştırmacı: Hırslıdırlar. Olabilir. Hırslıdırlar diyelim. Başka.

Öğ15: Araştırırlar. Araştırma yaparlar.

Araştırmacı: Araştırma yapıyorlaaaar... bulamıyorlar. Ne yapıyorlar? Çözemiyorlar, aşamıyorlar engelleri, geri mi çekiliyorlar?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Ya ne yapıyorlar? Nasıl çalışıyorlar?

Ö5: Güçle.

Araştırmacı: Güçle. Neyle onun bir ismi var. Ona o gücü veren ne.

Ö5: Özenle...

Araştırmacı: Tamam doğru da. Diyelim ki yapamadı. Vaz mı geçiyorlar?

Ö12: İlham alıyorlar. Fikir alıyorlar.

Araştırmacı: Tamam. Bu söyledikleriniz doğru. Çocuklar bilim adamları sabırlıdırlar ve kararlıdırlar. O icatlarını yapabilmek için sabırla ve karallıkla çalışırlar.

Örnek sınıf içi iletişim kesitinde de görüldüğü üzere, öğrenciler bilim adamlarının özelliklerini dikkatli, kararlı, sabırlı olma, güçlü hayal gücüne sahip olma, deneysel düşünebilme, araştırma yapma ve fikir üretebilme olarak belirlemişlerdir. Bu özelliklerin bilim adamlarında bulunması gereken temel özelliklerden olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan öğrencilerin bilim adamı kavramına ilişkin ön bilgilerinin olduğu ve anahtar sorunun da öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirebildiği görülebilmektedir. Nitekim Storyline etkinliklerindeki anahtar soruların öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek nitelikte olabilmesi önemli görülmektedir. Bilim adamlarının özellikleri belirlendikten sonra, bu özelliklerin öykünün ana kahramanları olan Aziz Bey ve Ali'nin de kişilik özelliklerinin ortaya konmasında kullanılması amacıyla araştırmacı öğrencilere yine anahtar sorular yönlendirilmiştir. Öğrenciler, Aziz Bey ve Ali'nin kişisel özelliklerini, belirlenen bilim adamı özelliklerinden yararlanarak ortaya koymuş ve kahramanlarını tanıtırken bu özellikleri de ifade etmişlerdir. Aşağıdaki sınıf içi iletişim kesitinde bazı öğrencilerin oluşturdukları kahramanları arkadaşlarına tanıtırken, kahramanlarına ilişkin ifade ettikleri özellikler şöyledir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Ö5: Aziz Bey kararlı, sabırlı 70 yaşında bir insan. Hayal güçleri çok zengin, çılgın, hırslı ve çok dengelidir, icat yapmayı çok sever.

Ö4: Ben Aziz Beyim 35 yaşındayım. Hayal gücüm zengin, fikir üretir ve deneyler yaparım. Dikkatli ve hırslıyım. Hobilerim, deney yapmaktan çok hoşlanırım. Geceleri deneyime bakar öyle yatarım. Cumartesi günleri ailemle piknik yaparım. Pazar günleri çocuklarımla vakit geçiririm.

Ö19: Ali 28 yaşında hırslı, çılgın, icat yapar, kararlı, soyadı Elmacı, sağlıklı ve hayal gücü çok güçlü.

Öğrencilerin oluşturdukları bilim adamlarını tanıtırken bilim adamlarının özelliklerini de ifade ettiği görülebilmektedir. Bunun yanında öğrenciler ile Aziz Bey ve Ali'nin dış görüşleri ve fiziksel özellikleri üzerinde ders süresince tartışılmıştır. Ancak veri yoğunluğu nedeniyle örnek sınıf içi iletişim kesitine yer verilememiştir. Storyline etkinliklerinin birinci bölümünde oluşturulacak kahramanlar olan Aziz Bey ve Ali'nin kişisel ve fiziksel özellikleri öğrenciler tarafından belirlenmiş, Aziz Bey ve Ali'nin resimleri çizilip kesilerek öğrenciler tarafından bir çubuğa yapıştırılmıştır. Ancak öğrenciler Aziz Bey ve Ali'nin resmini çizerken ve çizdikleri resmi kesip bir çubuğa yapıştırırken zorlanmıştır. Aşağıda bu etkinliklere ilişkin iki fotoğrafa yer verilmiştir.

Fotoğraf 1. Bilim adamları



Fotoğraf 2. Bilim adamlarının duvar panosuna eklenmesi.



Storyline etkinliklerinin birinci bölümünde gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili araştırmacı ve öğrenciler günler tutmuştur. Bu günlükler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı Günlüğü:

08/03/2017

Bu gün ilk olarak Storyline hikayesinin ilk bölümünü okudum ve ardından anlatılar soruları sordum. Öğrencilerle beyin fırtınası yaparak bilim adamlarının özelliklerini belirledik. Bu özelliklere göre oradan oluşturduğumuz Ali ve Aziz Bey'in biyografisini yazdılar ve sınıfta tanıttılar. Sonra bunlara seçilecek panoya astılar. Öğrenciler ikinci bölüm etkinliklerini yaparken mutlu oldular, ve eğleniyor gibiydiler. Ancak Aziz Bey ve Ali'nin iki beyaz resmini oluştururken fazla zaman kaybettik. Derce öğrenciler zorlandılar. Gece sonunda güzel bir etkinlik gerçekleştirdik. Etkinlik beklendikinden daha keyifli geçti.

Araştırmacı günlüğünde yer alan ifadelerde, öğrencilerin bilim adamlarının niteliklerini belirlediği ve öykünün ana kahramanları olan Aziz Bey ve Ali'nin kişilik özelliklerini bu niteliklere göre oluşturdukları belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin zorlandıkları, eğlendikleri ve zevk aldıkları noktalara da değinilmiştir. Öğrenciler tarafından birinci

bölüm etkinliklerine ilişkin tutulan günlüklerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir. Ö7 tarafından tutulan günlükte yer alan ifadeler şöyledir:

Ö7'nin Günlüğünden

- 1- Biraz mutsuzdum, bilim insanlarının özellikleri hakkında örnek veremediğim için.
- 2- Bilim adamı Azize Bey'i keserken problem yaşadım.
- 3- İlginç geçen konu olmadı.
- 4- Her şey güzel olduğu için bir önerim yok
- 5- Kararlı, sabırlı, kendinden emin, çabalayan özellikleri olan bilim adamımı yaparken hoşuma gitti, bilim adamımı hangi renge boyacağıma karar veremedim ve zorlandım biraz.

Ö7 rumuzlu öğrenci bilim adamlarının özelliklerini kararlı, sabırlı, kendinden emin, çaba gösteren insan şeklinde sıralamıştır. Ö7'nin yapılan etkinlikte zorlandığı nokta, oluşturulan bilim adamının kesilerek çubuğa yapıştırılmasıdır. Bunun yanında öğrenci etkinlikleri “çok güzeldi” şeklinde nitelendirmiştir. Aşağıda ise Ö3 rumuzlu öğrencinin günlüğüne yer verilmiştir.

Ö3'ün Günlüğünden

- 08-03-2017
- 1) Çok güzeldi çok eğlenceliydi
 - 2) Kesme yerinde biraz zorlandım ve çizme yerinde
 - 3) Etkinlikte ilgimi çeken konu olmadı
 - 4) Etkinlikte ilişkin önerim yok
 - 5) Çizim hazıma gitti ve biraz çizimde ve kesimde zorlandım

Ö3 rumuzlu öğrencinin de oluşturulan bilim adamını kesip yapıştırmada zorlandığı görülebilmektedir. Bunun yanında öğrencinin etkinlikleri “çok güzel ve çok eğlenceli” bulduğu da ifade edilebilir.

Yukarıda verilen örnek ders gözlemleri, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğünde yer alan veriler ışığında öğrencilerin bilim adamlarının özelliklerini belirlediği, bu özellikleri de kullanarak Aziz Bey ve Ali’yi oluşturduğu ve sınıfa tanıttığı söylenebilir. Yine bu verilere göre öğrenciler, etkinlikleri yaparken eğlenmiş ve mutlu olmuş; ancak Aziz Bey ve Ali karakterlerini çizip bir çubuğa yapıştırmak için keserken zorlanmıştır. Tüm bunlara göre, genel anlamda sorunsuz bir etkinlik gerçekleştirildiği söylenebilir. Böylelikle Storyline çalışmasının birinci bölümü olan “Bilim Adamları (Aziz Bey ve Ali)” etkinliklerinin değerlendirilmesi tamamlanmıştır.

4.1.2. Bölüm II/ Mekân Oluşturma: “Teknoloji Laboratuvarında Çalışırlardı” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi

“Aziz Bey ve arkadaşlarının Teknoloji Maceraları” adlı Storyline çalışmasının ilk bölümünde bilim adamlarının özellikleri belirlenerek Aziz Bey ile Ali iki boyutlu olarak oluşturulmuş ve öğrenciler kahramanlarını sınıfa tanıtmışlardı. Storyline çalışmalarının ikinci bölümünde ise, mekân oluşturulmaktadır. Hazırlanan Storyline çalışmasında bu bölüm **“Teknoloji Laboratuvarında Çalışırlardı”** başlığı ile adlandırılmıştır. Bu bölümdeki etkinliklerle, Aziz Bey ve öğrencilerine çalıştıkları üniversitenin tahsis etmek istediği teknoloji laboratuvarının ve bu laboratuvara yerleştirilecek teknolojik araçların bazılarının oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle Storyline öyküsünün ilgili bölümü okunup anahtar sorular sorulmuştur. Böylelikle teknoloji laboratuvarında incelenecek araçlar öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Ardından bu araçlar ve laboratuvar öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Bunun yanında anahtar sorular kullanılarak yapılan sınıf içi tartışmalarda öğrenciler, laboratuvarın bölümlere ayrılması gerektiğini ifade etmiştir. Böylelikle oluşturulan araçlar kullanım amaçlarına göre laboratuvardaki bölümlerine yerleştirilmiştir. Aziz Bey ve Ali’nin teknoloji laboratuvarında çalıştıkları araçların belirlenmesi sırasında öğrencilerle yapılan tartışmalara ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesiti şöyledir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Peki çocuklar teknoloji laboratuvarı deniyor ya? Hani teknoloji laboratuvarı tahsis etmek istiyormuş, sizce bu teknoloji laboratuvarında hangi teknolojik aletler bulunabilir? Parmak kaldırın buraya yazalım.

Ö31: İcatlar.

Araştırmacı: Tamam da neyi icat ediyorlar?

Ö31: Makine, robot.

Ö21: Zaman makinası.

Araştırmacı: Zaman makinası olabilir. Başka. Öyle çok farklı garip icatlar düşünmeyin. Söyle lütfen.

Ö2: Robotlar.

Araştırmacı: Robotlar olabilir. Şimdi teknoloji laboratuvarında olan araçları düşündüğünüzde öyle çok garip araçlar ve icatlar düşünmeyin. İcat edilmiş araçlar üzerinde de çalışabilirler. Onları geliştirmek de isteyebilirler.

Ö14: Bilgisayarlar.

Araştırmacı: Bilgisayar. Evet başka.

Ö1: Uçan araba.

Araştırmacı: Araba ama uçan öyle mi? Peki normal araba geliştiremezler mi?

Ö1: Geliştirebilirler.

Ö20: Stetoskop.

Araştırmacı: Stateskop. Başka?

Ö19: Uçan drone.

Araştırmacı: Drone peki tamam.

Ö33: Uçak

Araştırmacı: Uçak. Güzel. Başka?

Ö2: Uçan taksii.

Araştırmacı: Söyledik.

Ö5: Projeksiyon.

Araştırmacı: Projeksiyon yazayım. Eveet.

Ö7: Telefon.

Araştırmacı: Süper. Telefon cep telefonu mu? Başka.

Ö23: Tablet

Araştırmacı: Tabletler güzel. Başka. Biraz da elektrikli aletler düşünün hani evde var ya.

Ö18: Buzdolabı.

Araştırmacı: Gelişmiş buzdolabı yapabilirler. Başka.

Ö17: Televizyon.

Örnek sınıf iletişim kesitinde de görüldüğü üzere öğrenciler teknoloji laboratuvarına yerleştirilecek araçları ifade ederken öncelikle robot, zaman makinası ve uçan araba gibi teknolojik araçları ifade etmiştir. Ancak burada araştırmacı daha basit düşüncelerini istemiş ve öğrenciler daha basit teknolojik araçları ifade etmeye başlamıştır. Burada Storyline'nin öğretmen ipi ilkesi hayata geçirilmiştir. Çünkü programdaki kazanım ve bir sonraki Storyline bölümü gereği, öğrencilerin daha basit teknolojik araçları ifade etmeleri gerekmektedir. Öğrenciler tarafından ifade edilen teknolojik araçlar sonra araştırmacı tarafından sıralanmıştır. Ardından araştırmacı, anahtar soru sorarak Aziz Bey ile arkadaşlarının teknoloji laboratuvarında farklı bölümlerde teknolojik araçlar üzerinde çalışabileceğini öğrencilere hissettirmiş ve öğrenciler de kullanım alanlarına göre teknolojik araçları ifade etmişlerdir. Bu durum ile alakalı örnek sınıf içi iletişim kesiti şöyledir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Peki tüm bunları tahtaya yazdık. Sizce Aziz Bey ve Ali yani Aziz Bey ve ekibi teknoloji laboratuvarında tüm araçların hepsinin üzerinde aynı yerde mi çalışıyorlardır? Yoksa teknoloji laboratuvarının bölümleri var mıdır? Ne dersiniz?

Ö31: Bölümleri vardır.

Araştırmacı: Peki bir düşünün bu bölümler neler olabilir. Az önce size bir ipucu vermiştim.

Ö3: Teknolojik araçlar.

Araştırmacı: Tamam bunların hepsi teknolojik araç. Bölümü olacak.

Ö31: Elektrikli ev aletleri.

Araştırmacı: Ev aletleri mi dedin. O zaman ev aletleri bölümü.

Ö4: Hastane aletleri.

Araştırmacı: Sağlık diyelim mi? Sağlık ve tıp. Peki başka ne olabilir? Mesela araba dedik, uçak dedik. Bunlar nedir?

Ö7: Ulaşım.

Araştırmacı: Bravo. Ulaşım alanı. Başka ne olabilir alan olarak? Mesela telefon demişiz. Cep telefonu demişiz. Mesela bunların alanı ne olabilir? Cep telefonu düşünelim bir cep telefonu hangi alan olabilir.

Ö5: İ1 şey teknoloji.

Araştırmacı: Ne teknolojisi peki?

Ö21: İletişim.

Yukarıdaki örnek sınıf iletişim kesitinde de görüldüğü gibi öğrenciler teknolojik araçları ev aletleri, sağlık ve tıp, ulaşım, iletişim ve eğitim alanında kullanılan araçlar olarak örneklendirmiştir. Bu örneklerden yola çıkılarak teknoloji laboratuvarının bölüm isimlerinin sağlık- tıp, ev aletleri, iletişim, ulaşım ve eğitim olması kararlaştırılmıştır.

Öğrencilerin teknoloji laboratuvarı bölümlerinin isimlerini belirlemelerinin ardından araştırmacı, öğrencileri gruplara ayırmıştır. Grupların bir kısmı teknoloji laboratuvarını, diğer kısmı ise laboratuvara yerleştirilecek araçları oluşturmuştur. Ardından teknoloji laboratuvarı için masalar, cep telefonu, stetoskop, uçak, helikopter, otomobil, buzdolabı, fırın, çamaşır makinesi gibi teknolojik araçlar gruplar tarafından üç boyutlu olarak tasarlanmıştır. Bu araçlar teknoloji laboratuvarındaki bölümlerine yerleştirilmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan teknoloji laboratuvarı ve bu laboratuvara yerleştirilen araçlara ilişkin fotoğraflar aşağıda sunulmuştur:



Yukarıda yer alan fotoğraflarda da görüldüğü gibi, öğrenciler teknoloji laboratuvarını üç

boyutlu şekilde oluşturabilmiş ve bu teknolojik araçları kullanım amaçlarına göre ilgili bölümlere yerleştirmiştir. Öğrenciler teknoloji laboratuvarının sağlık- tıp alanı bölümüne yerleştirmek üzere MR cihazı, stetoskop, ultrason ve iğne (enjektör) modelleri, ev aletleri bölümüne ise buz dolabı, fırın, çamaşır makinesi, bulaşık makinesi modelleri tasarlamıştır. Teknoloji laboratuvarının ulaşım aletleri bölümü için helikopter, uçak, araba modelleri; eğitim araçları bölümü için ise projeksiyon, akıllı tahta ve bilgisayar modelleri öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Bunun yanında öğrenciler ilk bölümde oluşturdukları kahramanlardan üçünü de teknoloji laboratuvarına yerleştirmiştir. Mekân oluşturma etkinlikleri bağlamında öğrenciler, araştırmacı ve öğretmen tarafından günlükler tutulmuştur. Araştırmacı ve öğretmen günlüğünde söz konusu etkinliklere ilişkin ifadeler şunlardır:

Öğretmen Günlüğü:

Hanifi Bey teknoloji laboratuvarında çalışıyorlardı bölümünü işledi bugün. Hanifi Bey hikâyenin bölümünü okudu. Teknolojik araçların neler olduğunu ve bunların hangi alanlarda kullanıldığını sordu. Teknolojik araçları eğitim, sağlık-tıp ve ev aletleri olarak sınıflandırdık. Hanifi Bey öğrencileri gruplara ayırdı. Bir grup teknoloji laboratuvarı bölümlerini oluşturdu. Diğer gruplar teknoloji laboratuvarına yerleştirilecek araçları yaptı. Hanifi Bey'in ve öğrencilerin oluşturdukları teknoloji laboratuvarı çalışmaları toplandığında hikâye daha bir anlam kazandı ve öğrenciler için daha da anlamlı hale geldi. 09/ 03/ 2017

Araştırmacı Günlüğü:

09/03/ 2017

Bu gün öğrencilerle Storyline'nin ikinci bölümü olan "Teknoloji laboratuvarında çalışıyorlardı" kapsamında etkinlikleri gerçekleştirdik. Bunun için öncelikle hikâyeyi okudum. Daha sonra anahtar soruları sormaya başladım. Anahtar sorular teknolojik araçlarla ilgiliydi. Öğrencilerden gelen yanıtları tek tek tahtaya yazdım. Daha sonra onlara her bir aracın kullanım alanının farklı olduğunu hissettirdim. Sorduğum sorularla öğrenciler teknolojik araçların kullanım alanlarını eğitim, sağlık-tıp, ulaşım, iletişim ve ev aletleri olarak sınıflandırdılar. Bu alanların oluşturacağımız teknoloji laboratuvarının bölümleri olabileceği konusunda onlara yardımcı olduk. Teknoloji laboratuvarını bu bölümlere göre oluşturmaya başladık. Öğrencileri gruplara ayırdım. Bir grup teknoloji laboratuvarının bölümlerini oluşturdu. Diğer gruplar ise teknoloji laboratuvarına yerleştirilecek araçları yaptı. Öğrenciler teknolojik araçları ve laboratuvarı oluştururken zorlandılar. Ben de sınıf hakimiyetini kaybettim. Ancak ürünler yavaş yavaş ortaya çıkıncaya kadar sabırla bekledim, söyleyebildim. Üstüne teknoloji laboratuvarını yerleştirdik. Azar Azar ve Ali'yi de oraya sebitledik. Sonuçta güzel bir çalışma oldu. Özellikle karakterlerden sonra mekân da oluşturmuş olduk.

Öğretmen günlüğündeki ifadelere göre, öğrenci merkezli öğretim ile teknoloji laboratuvarı oluşturma ve bu laboratuvarda kullanılacak araç modelleri yapma etkinlikleri, öyküyü öğrenciler için anlamlı bir hale getirmiştir. Araştırmacı günlüğündeki ifadelerde ise, mekân oluşturma etkinliğinin el becerileri gerektiren uygulamalar içermesi, bu etkinliklerde öğrencilerin başlangıçta neyi, nasıl yapacaklarına tam olarak karar verememeleri ve zorlanmaları araştırmacının sınıf hâkimiyetini sağlamakta zorlanmasına neden olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Storyline yaklaşımına dayalı uygulamalarda mekân oluşturma etkinliklerinin öğrencileri ve öğretmeni zorlayabileceği söylenebilir.

Mekân oluşturma etkinliğine ilişkin olarak öğrenciler de günlükler tutmuştur. Bu günlüklerde öğrenciler zorlandıkları, eğlendikleri ve mutlu oldukları uygulamalara yer vermiştir. Öğrencilerin tuttukları günlüklerin bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2'nin Günlüğünden

09-03-2017

- > Biraz öfkeli şun kü nasıl yapacağız diye çok uğraştık,
- > Doğru yere takmışız ana bilmediğimiz için takip şıkardık,
- > Bir laboratuvar oluşturmamız,
- > Bizim de girebileceğimiz şekil de laboratuvar yapmamız,
- > Hoşuna giden 1. bitirip ödülü almanız zorlandığınız balonu yapıştırmak.

Ö2 rumuzlu öğrenci teknoloji laboratuvarına yerleştirilecek aracın yapımında zorlandığı noktanın çözümü için çok uğraştığını, bu nedenle biraz öfkeli olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında öğrenci, teknoloji laboratuvarı oluşturma etkinliğinde hoşlandığı noktaları da belirtmiştir. Bu bağlamda mekân oluşturma etkinliklerinde, öğrencinin hem zorlandığı hem de hoşlandığı uygulamaların olduğu söylenebilir. Ö6 ise etkinliklere ilişkin günlüğünde şunları belirtmiştir.

Ö6'nın Günlüğünden

- 1) Bugün K.M.S'i F.ın, Kimisi Buzdolabı, Kimisi Stetoskop, Kimisi uçak, Kimisi helikopter, Ben Buzdolabı yaptım çok eğlendim
- 2) Buzdolabında Makas Pıçak Kullanırken
- 3) Benim Minna Arkadaşım Stetoskop yapmıştı. Çok güzel yapmıştı.
- 4) Çok mutlu gün geçti çok eğlendim
- 5) Stetoskop Hoşuma çok gitti

Ö6 rumuzlu öğrenci teknoloji laboratuvarına yerleştirilecek araçları yaparken eğlendiğini ve mutlu olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında makas ve bıçak kullanmayı gerektiren uygulamalarda ise zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencinin arkadaşlarının oluşturduğu teknolojik araçları beğendiğini ve özellikle oluşturulan stetoskopun çok hoşuna gittiğini ifade ettiği görülmektedir. Ö12 ise günlüğünde şunları ifade etmiştir:

Ö12'nin Günlüğünden

Tarih 9.03.2012

Sergi günlük bu gün çok eğlenceli etkinlikler yaptık, yapıştırırken zorlandım. Etkinliklerde ilgimi çeken çok nokta var. Telefon yapması çok kolay ama masa yapmak zor. Yapıştırma eğlenceli. Yapıştırma ve başta ne yapacağımı bilmiyordum ama sen anlatınca anladım.

Ö12 rumuzlu öğrencinin ikinci bölüm ile ilgili uygulamaları çok eğlenceli bulduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrenci teknolojik araç yapımında zorlandığı noktaları ve bu zorlukları nasıl aştığını da ifade etmiştir.

“Teknoloji Laboratuvarında Çalışırlardı” isimli Storyline bölümü için yapılan etkinliklere ilişkin öğrencilere açık uçlu anketler uygulanmış ve öğretmenle görüşme yapılmıştır. Anketlerden ve görüşmelerden elde edilen verilere göre mekân oluşturma etkinliklerinin öğrencileri zorlasa da öğrencilerin bu etkinlikleri yapmaktan hoşlandığı tespit edilmiştir. Ö14’ün açık uçlu ankete yer alan soruya verdiği yanıt aşağıda yer almaktadır.

4. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde en çok hoşunuza giden etkinlik(ler) hangisiydi? Görüşlerini paylaşır mısın?

Yaptığımız laboratuvar: Günlük Aş ve Aşın
yaptığı ricatları ve onlara inanım bizimde
onları yaptığımız el değirmenine katılı şaşırdı
tıp ve sağlık bölümü benim hoşuma çok gitti

Ö14 rumuzlu öğrenci, mekân oluşturma etkinliklerinden ve bu etkinlikler kapsamında oluşturulan tıp- sağlık bölümü araçlarından çok hoşlandığını ifade etmiştir. Ayrıca mekân oluşturma etkinliklerinin el becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Ö11’in söz konusu duruma ilişkin açık uçlu anketteki soruya verdiği yanıt şöyledir:

5. Storyline Yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığın etkinlikler oldu mu?

Cevabınız evetse görüşlerini paylaşır mısın?

Benim çok zorlandığını helikopterdi. Cubukları /tupaların
geçirirerek kartoncu yaptım çok zorlu. Ama zorlu
arkadaşlarla yaptık.

Ö11 rumuzlu öğrenci, teknoloji laboratuvarının ulaşım araçları bölümü için arkadaşları ile yaptığı helikopterde zorlandığını ifade etmiştir. Öğrencinin günlüğünde helikopteri oluştururken zorlandığı yerlere değindiği görülebilmektedir. Storyline yaklaşımı etkinliklerinde öğrencilerin zorlandığı noktalara ilişkin olarak öğretmen ile de görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin zorlandığı etkinliklere ilişkin örnek öğretmen ifadesi şöyledir:

Öğretmen: Zorlayıcı bir durum olmamakla birlikte öğrenciler teknoloji laboratuvarı çalışmalarında makas kullanımında zorlandı.

Öğretmenin ifadelerinden anlaşılacağı üzere öğrenciler, mekân oluşturma etkinliklerinde makas kullanma uygulamalarında zorlanmışlardır. Buna göre etkinliğin el becerileri gerektiren uygulamalar içermesinin öğrencilerin zorlanmalarına neden olduğu söylenebilir.

Nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi ışığında mekân oluşturma bölümünün hem öğrenciler hem de öğretmen için görece zor bir etkinlik olduğu söylenebilir. Ancak tüm bu zorluklara rağmen, öğrencilerin ürünlerini ortaya koymaları onların sevinçli ve mutlu olmalarını sağlamıştır. Yine bu bölümdeki etkinliklerin öğrenciler için eğlenceli olduğu da ifade edilebilir.

4.1.3. Bölüm III/ Birinci Olay: “Teknoloji Laboratuvarına Gelen Araçlar Yanlış Yerleştirildi” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Storyline çalışmalarının ilk iki bölümlerinde kahramanlar ve mekân oluşturulurken üçüncü bölümünde olaylara geçilmektedir. Hazırlanan Storyline’nin üçüncü bölümü **“Teknoloji laboratuvarına gelen araçlar yanlış yerleştirildi”** isimli olaydır. Bu olay bağlamında hazırlanan etkinliklerle **“Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır”** kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan Storyline öyküsü okunmuş ve anahtar sorular sorulmuştur. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için iki etkinlik içeren çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Etkinliklerin ilki kavram haritası oluşturmaya yöneliktir. Öğrencilerin sunulan kavram haritasındaki boşlukları doğru bir şekilde doldurmaları, kavramlar arasında okları doğru bir şekilde çizmeleri ve okların üzerine doğru ifadeleri yazmaları gerekmektedir. İkinci etkinlikte ise, öğrencilerin teknolojik araç görsellerini kullandıkları alanların altına sıralamaları gerekmektedir. Bu etkinliklerin değerlendirilmesi için önceden hazırlanan dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

“Kavram Haritasında Boş Bırakılan Kutucuklara İlgili Araçları Yazınız” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

“Çevresindeki teknolojik ürünleri kullanım alanına göre sınıflandırır” kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi için öncelikle hazırlanmış olan Storyline öyküsünün ilgili bölümü okunmuş ve anahtar sorular öğrencilere sorulmuştur. Öykünün ilgili bölümünde olay, teknoloji laboratuvarına gelen araçların yanlışlıkla başka bölümlere yerleştirilmesi

ve bu yanlışlığın düzeltilmesi ile ilgilidir. Storyline'nin bir önceki bölümünde oluşturulan teknoloji laboratuvarının bölümlere ayrılması ve bu bölümlere yerleştirilmek üzere teknolojik araçların öğrenciler tarafından oluşturulması, öğrencilerin konu hakkında ön bilgiye sahip olmalarına imkân sağlamıştır. Bundan dolayı öğrenciler, teknolojik araçları kullanım alanlarına göre kolaylıkla sınıflandırabilmiş ve teknoloji laboratuvarına yanlış yerleştirilen araçların doğru bölümlere yerleştirilmesini sağlamak amacıyla sorulan anahtar sorulara doğru yanıtlar vermiştir. Bu duruma ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesiti şöyledir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Peki o zaman tekrar sorular soruyorum. Bizim teknoloji laboratuvarımızda hangi bölümler vardı? Yaptığımız teknoloji laboratuvarında hangi bölümlerimiz vardı? Hepsini saymanızı istiyorum ama.

Ö3: Eğitim, sağlık-tıp, ev eşyaları, iletişim ve ulaşım.

Araştırmacı: Eveet dün teknolojik araçları belirlerken hangi araçlardan bahsetmiştik.

Ö5: İletişim.

Araştırmacı: Evet güzel. İletişim neler olabilir iletişim araçları?

Ö7, Ö26, Ö24: Telefon, cep telefonu, tablet.

Araştırmacı: Harika. Sağlık alanında kullanılan araçlar nelerdir?

Ö20, Ö1, Ö4, Ö7: Şırınga, röntgen makinesi, stetoskop, ultrason cihazı.

Araştırmacı: Ultrason cihazı güzel.

Ö4: Öğretmenim bir tane daha var.

Araştırmacı: Söyle o zaman bakalım.

Ö4: Fonografi.

Araştırmacı: Tamam süper. Peki başka hangi alanlar vardı?

Ö17: Ev eşyaları.

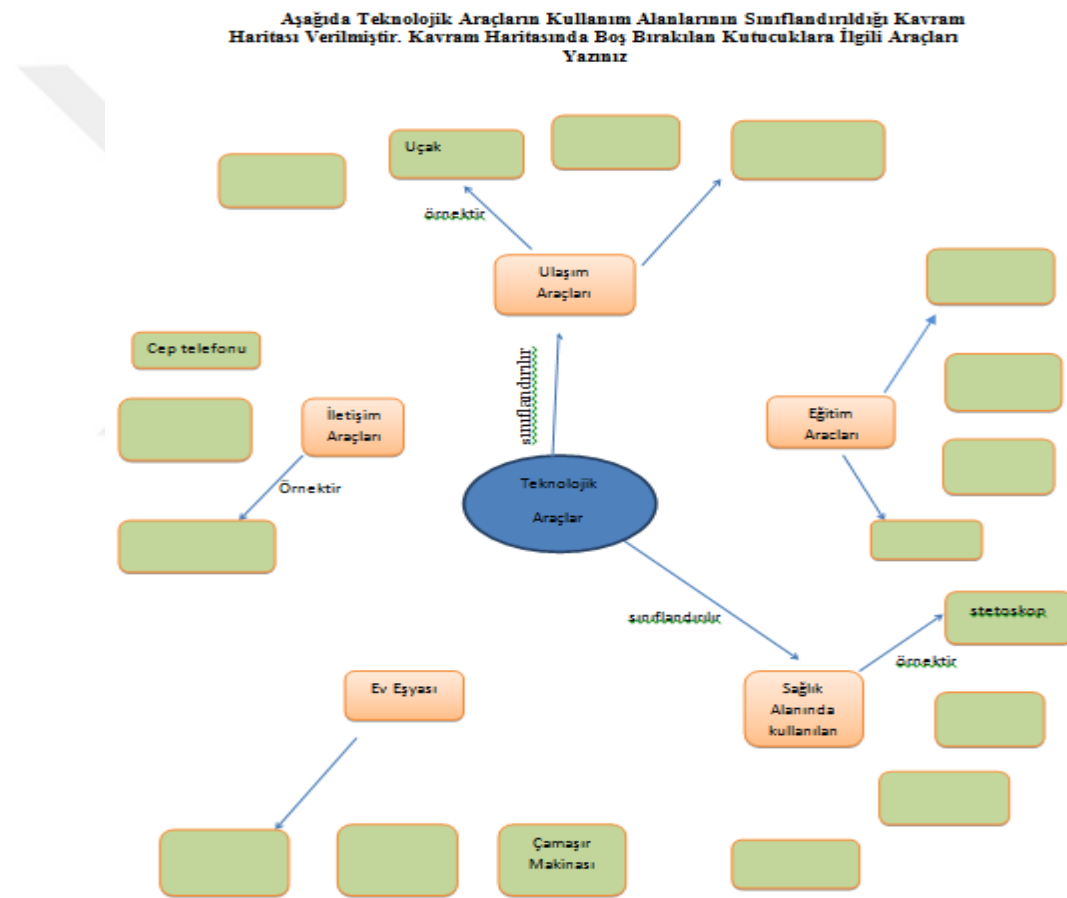
Araştırmacı: O ev eşyaları nelerdi?

Ö12, Ö18, Ö30: Buzdolabı, çamaşır makinası, fırın.

Örnek sınıf içi iletişim kesitinde de anlaşılabacağı üzere bir önceki Storyline bölümünde oluşturulan teknoloji laboratuvarı ve araçları, öğrencilerin anahtar sorulara doğru yanıt vermelerine olanak sağlamıştır. Storyline yaklaşımının temel ilkelerinden biri,

bölümlerin birbiri ile ilişkili olması ve etkinliklerin tasarlanmasında öğrencilerin ön bilgilerinin dikkate alınmasıdır. Çalışma kapsamında etkinlikler tasarlanırken bu ilkenin göz önünde bulundurulması, öğrencilerin anahtar soruları zorlanmadan yanıtlamalarını sağlamıştır.

Öğrencilerin konuyu daha iyi anlayabilmesi için oluşturulan çalışma yaprağında yer alan ilk etkinlik kavram haritası oluşturma etkinliğidir. Söz konusu kavram haritası ve bu kavram haritasının değerlendirilmesine ilişkin bulgular şu şekildedir:

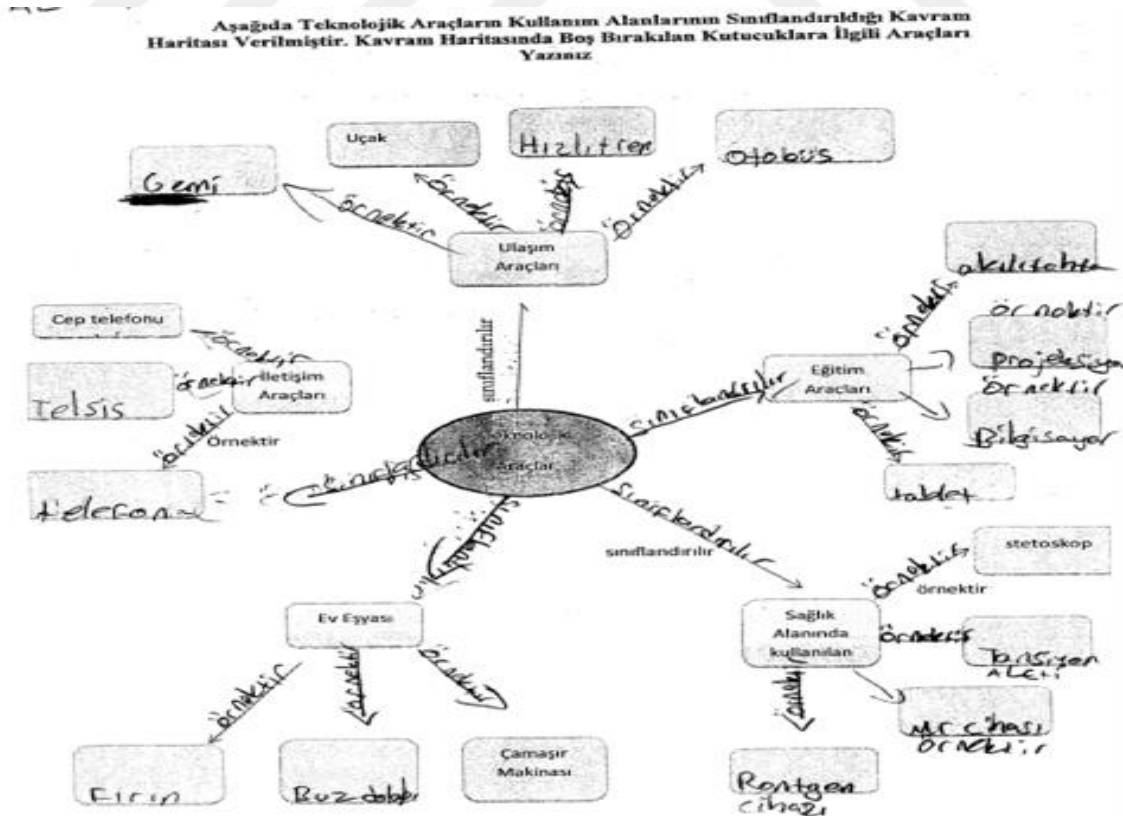


Kavram haritası çalışma yaprağında 0-6 hatası veya eksiği olan çalışmalar “çok nitelikli”, 7-12 hatası veya eksiği olan çalışmalar “nitelikli”, 13-18 hata veya eksiği olan çalışmalar “ortalama”, 19’den fazla hata veya eksiği olan çalışmalar “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçütlere göre değerlendirilen çalışmalara ilişkin bulgular tablo 4.1’de sunulmuştur.

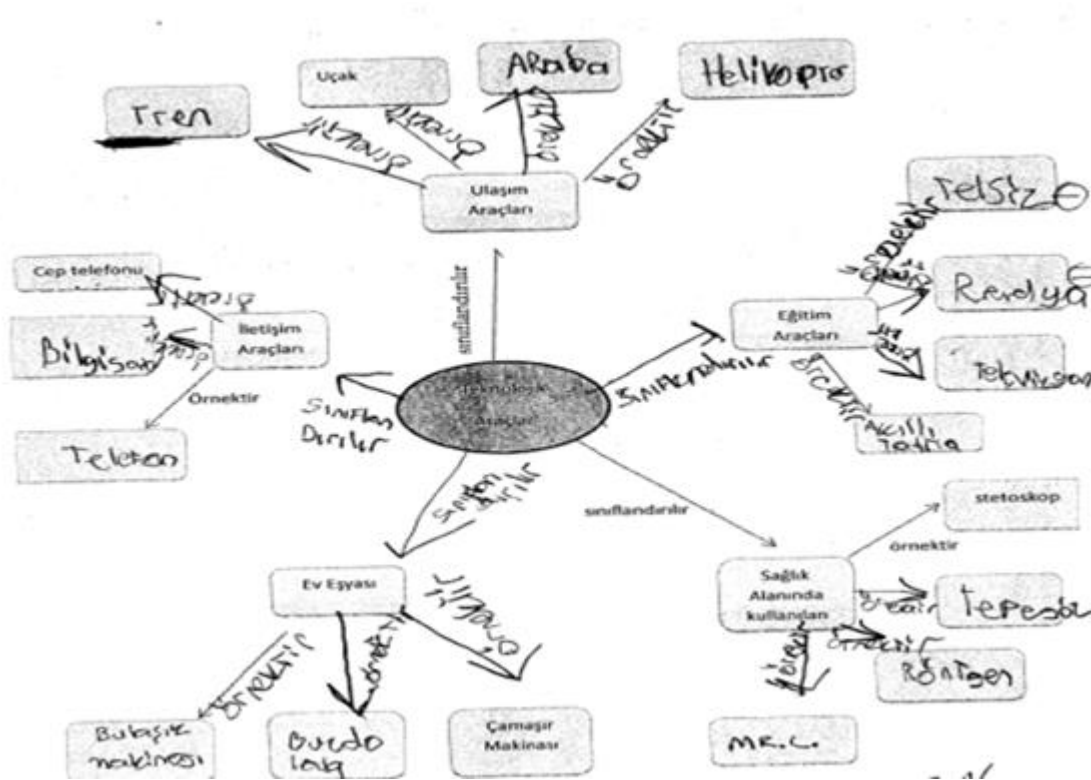
Tablo 4.1. “Kavram Haritası” Çalışma Yaprağının Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Gelmeyen	Toplam
25	1	2	4	2	34

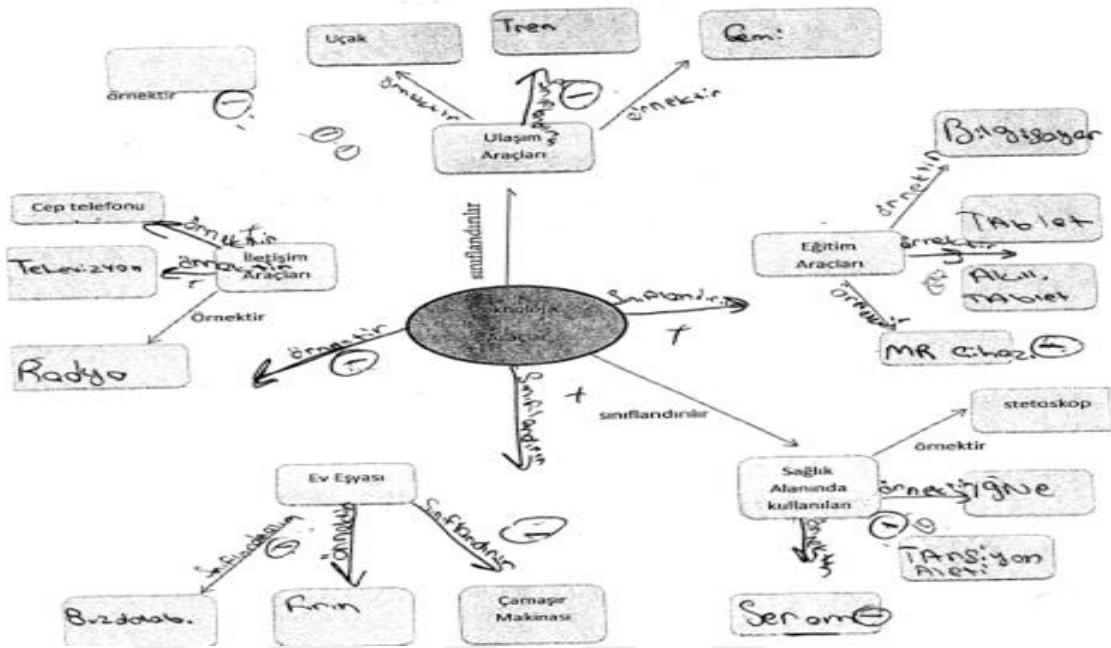
Tabloda 4.1.’de görüldüğü gibi öğrencilerin çalışma yapraklarının 25’i “çok nitelikli”, 1’i “nitelikli”, 2’si “ortalama” ve 4’ü “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Etkinliğin yapıldığı gün okula gelmeyen öğrenci sayısı 2’dir. Yapılan değerlendirmeden de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin büyük bir bölümü etkinliklerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmiştir. Söz konusu çalışma yaprağında 42 adet doldurulması gereken alan ve ifade vardır. Bu alanlarda 0 ile 6 arasında eksiği olan öğrenciler 25 tanedir ve bu çalışmalar “çok nitelikli” olarak değerlendirilmiştir. Bir öğrencinin 11 eksiği bulunmaktadır ve bu çalışma nitelikli olarak değerlendirilmiştir. İki öğrenci 13 ve 18 arasında eksiklikle çalışmayı tamamlamıştır. Bu öğrencilerin çalışmaları ise ortalama olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında dört öğrenci 19’dan fazla eksiklikle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalar geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli, ortalama ve geliştirilmeli olarak değerlendirilen çalışma yapraklarının bazılarını aşağıda yer verilmiştir. Bu kavram haritalarından bazıları şunlardır:



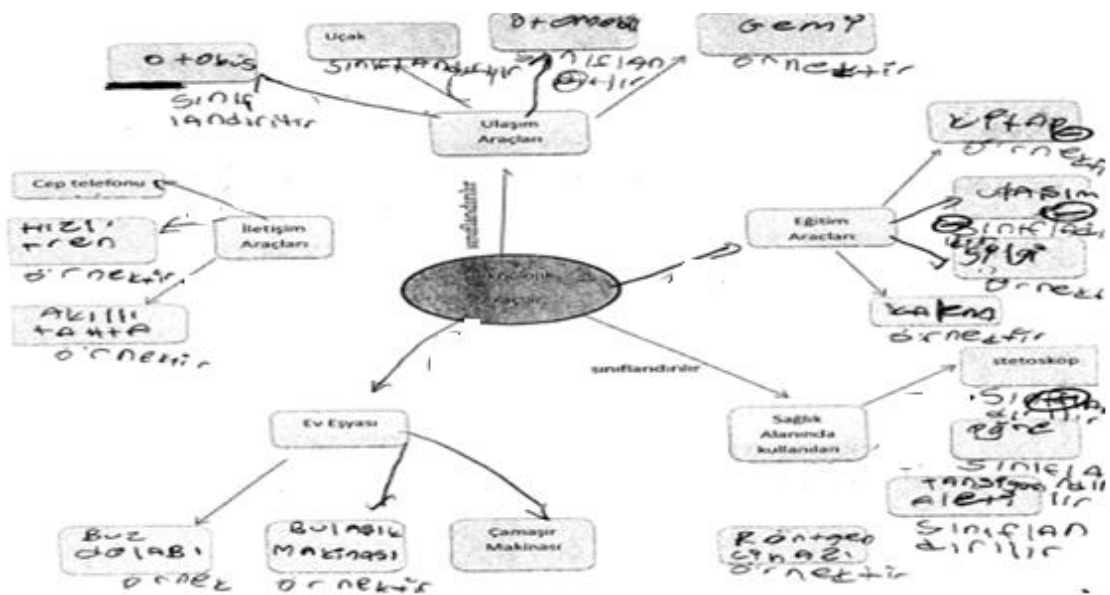
Ö10 rumuzlu öğrenci kavram haritasında bırakılan boşlukları doğru doldurmuş ve okları doğru çizerek adlandırmıştır. Öğrenci kavram haritasının tamamını doğru bir şekilde doldurmuş ve araçları kullanım alanlarına göre doğru bir şekilde örneklendirebilmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer öğrenci çalışması ise Ö5’indir. Bu çalışma aşağıda sunulmuştur.



Ö5 rumuzlu öğrenci kullanım alanlarına göre araçlara örnekler vermiş ve bunları kutucuklara yazmıştır. Öğrencinin kavramlar arasındaki okları çizdiği ve doğru bir şekilde adlandırdığı görülmektedir. Ancak öğrenci eğitim başlığı altına yerleştirilmesi gereken araçlara örnekler yazarken iki hata, sağlık alanındaki araçlara örnek yazarken bir hata yapmıştır. Öğrencinin toplam hata sayısı üçe karşılık geldiğinden, çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte ortalama olarak değerlendirilen öğrenci çalışmaları yer almaktadır. Ö6’nın çalışması bu ortalama olarak değerlendirilen çalışmalar arasındadır ve aşağıda sunulmuştur.



Ö6 rumuzlu öğrenci kavram haritasındaki boşlukların önemli bir bölümünü doğru bir şekilde doldurmuştur. Öğrencinin araçları kullanım amaçlarına göre çoğunlukla doğru bir şekilde örneklendirdiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrenci çizdiği okların bazılarını doğru bir şekilde adlandıramamıştır. Öğrenci toplamda 13 hata yapmıştır. Bu nedenle çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte geliştirilmeli olarak değerlendirilen öğrenci çalışmalarından biri Ö33'ündür. Bu çalışmaya aşağıda yer verilmiştir.



Ö33 yapmış olduğu çalışmada araçları kullanım araçlarına göre örneklendirebilmiş; ancak okları doğru bir şekilde adlandırmamıştır. Öğrencinin toplamda 19 hata yaptığı tespit edildiğinden, çalışma *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir.

“Teknolojik Araçları Kullanım Alanlarına Göre Sınıflandırıyoruz” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Kavram haritası etkinliğinin ardından “Teknolojik Araçları Kullanım Alanlarına Göre Sınıflandırıyoruz” adlı çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden kendilerine verilen teknolojik araç görsellerini keserek kullanım alanlarına göre uygun yerlere yapıştırmaları istenmiştir. Bu etkinlikte “0-3” hata veya eksiği olan çalışmalar *çok nitelikli*, “4-6” hata veya eksiği olan çalışmalar *nitelikli*, 7-9 hata veya eksiği olan çalışmalar *ortalama*, 9’dan fazla eksiği veya yanlış olan çalışmalar *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Etkinliğin değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgulara şu şekilde yer verilmiştir:

Tablo 4.2. “Teknolojik Araçları Kullanım Alanlarına Göre Sınıflandırıyoruz” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Gelmeyen	Toplam
30	1	-	1	2	34

Tabloda 4.2’de görüldüğü üzere çalışma yapraklarının 30’u “çok nitelikli”, 1’i “nitelikli”, 1’i ise “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Etkinliğin yapıldığı gün okula gelmeyen öğrenci sayısı 2’dir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğrenciler söz konusu etkinlikte önemli bir başarı göstermiştir. Yirmi beş adet teknolojik araç görselini 30 öğrenci en fazla 3 yanlış ile kullanım alanının altına yerleştirmiştir. Bu sınıflama etkinliğinde 1 öğrenci 4 yanlış yapmıştır. Bir öğrenci ise sınıflama etkinliğinde 13’den fazla yanlış yapmış ve bu çalışma *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Ö19’un çalışması aşağıda sunulmuştur.

Teknolojik Araçları Kullanım Amaçlarına Göre Sınıflandırıyoruz.

• Aşağıda verilen aletleri kullanım alanın altına keserek yerleştiriniz.

Eğitim	Sağlık	İletişim	Ulaşım	Ev Eşyaları
 Tepegöz	 MR Cihazı	 Telefon	 Gemi	 Saat
 Akıllı Tahta	 Ultrason Cihazı	 Cep Telefonu	 Otobüs	 Fırın
 Projeksiyör	 Tansiyon Aleti	 Raf	 Telsiz	 Hızlı Tren
	 Röntgen Cihazı	 Bilgisayar	 Uçak	 Bulağık Makinası
	 Mikroskop	 Radyo	 Otomobil	 Çamaşır Makinası
	 Stateskop	 Televizyon		

Ö19 teknolojik araç görsellerinin tamamını ilgili alanların altına doğru ve eksiksiz bir şekilde yerleştirmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalardan biri Ö6'nındır.

• Aşağıda verilen aletleri kullanım alanın altına keserek yerleştiriniz.

Eğitim	Sağlık	İletişim	Ulaşım	Ev Eşyaları
 Tepegöz	 Stateskop	 Radyo	 Uçak	 Çamaşır Makinası
 Akıllı Tahta	 Tansiyon Aleti	 Projeksiyör	 Gemi	 Fırın
 Televizyon	 Ultrason Cihazı	 Mikroskop	 Hızlı Tren	 Buz Dolabı
 Bilgisayar	 Röntgen Cihazı	 Telefon	 Otomobil	 Bulağık Makinası
 Telsiz	 MR Cihazı		 Otobüs	 Saat
 Cep Telefonu				

Ö6'nın çalışması *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada öğrenci 25 teknolojik aracın 21'ini doğru bir şekilde sınıflamıştır. Öğrenci ulaşım, sağlık ve ev eşyaları alanlarına araçları doğru yerleştirmişken, eğitim alanında bazı hatalar yapmıştır.

“Teknoloji laboratuvarına gelen araçlar yanlış yerleştirildi” adlı Storyline bölümü kapsamında yapılan etkinliklerle ilgili araştırmacı, öğretmen ve öğrenciler günlük tutmuştur. Etkinliklere ilişkin araştırmacı ve öğretmen günlüğünde yer alan ifadeler şunlardır:

Öğretmen Günlüğü:

Teknoloji laboratuvarına gelen araçlar yanlış yerleştirildi çalışması ile ilgili etkinlikler dağıtıldı. Hanifi Bey konu ile ilgili hikâye bölümünü okudu. Hikâye bölümünde teknoloji laboratuvarına gelen araçların yanlış yerleştirildiğine dair bir olay vardı. Etkinlikler araçların alanlarına göre doğru şekilde yerleştirilmesini içeriyordu. Anahtar sorular soruldu. Öğrenciler bu soruları cevapladı. Sonra kavram haritası etkinliğini öğrenciler yaptı. Bu etkinlikten sonra teknolojik araçları kullanım amaçlarına göre sınıflandırıyoruz çalışma yaprakları verildi. Öğrenciler bu çalışma yaprağındaki etkinlikleri yaptılar. Bu çalışmalar öğrencilerime değişik ve eğlenceli geldi Ö.G. 10/03/2017.

Araştırmacı Günlüğü:

10/03/2017

Bu gün hazırlanmış olduğum Storyline'nin ikinci bölümü olan "Teknoloji laboratuvarına gelen araçlar yanlış yerleştirildi" bölümü. kapsamındaki etkinlikleri gerçekleştirdik. Bir önceki derste yaptırılan etkinliklerden dolayı öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgileri vardı. Derse başlamadan önce dün belirlediğimiz alanlara göre teknolojik araçları öğrencilere sundum. Cevapları aldıktan sonra hikâyesin ilgili bölümünü okudum. Anahtar soruları soruldu. Çocuklar bu soruları yaptı. Ardından kavram haritası etkinliğini yaptık. Bu etkinliğin ardından hazırladığım "teknolojik araçları kullanım amaçlarına göre sınıflandırıyoruz" çalışma kağıdını öğrencilere dağıttım. Öğrenciler zorlanmadan bu etkinliği gerçekleştirdiler. Öğrencilerin derse olan ilgiyi oldukça iyi. Derse derste oldukça eğleniyorlar. Aynı zamanda etkinlikleri de yapıyorlar.

Storyline yaklaşımının üçüncü bölümündeki etkinliklere ilişkin öğretmen ve araştırmacının tuttuğu günlüklerde, etkinliklerin öğrenciler tarafından fazla

zorlanılmadan yapıldığına ve bu etkinlikleri yaparken öğrencilerin eğlendiğine ilişkin ifadelerle dikkat çekilmektedir. Ayrıca öğrencilerin konuya ilgi gösterdiği de günlüklerdeki ifadelerden anlaşılabilmektedir.

“Teknoloji laboratuvarına gelen araçları yanlış yerleştirildi” adlı Storyline bölümünde uygulanan etkinliklere ilişkin öğrenci günlüklerine de yer verilmiştir. Bu günlüklerde öğrencilerin etkinliklerde konuyu öğrendikleri, etkinlikleri eğlenceli buldukları, etkinlikleri yapmaktan dolayı sevinçli ve mutlu oldukları görülmektedir. Buna ek olarak öğrenciler, etkinlikleri yaparken zorlandıkları noktaları da günlüklerinde ifade etmiştir. Böylesi ifadelerin yer aldığı bazı öğrenci günlükler aşağıda sunulmuştur:

Ö7'nin Günlüğünden

10-03-2017
Öğretmenimizin verdiği Teknolojik Eşyalarını sınıflandırdığımda çok hoşuma gitti. Zorlandığım bir yer olmadı. Eğlenceliydi her şey çok mutlu oldum. Eskiden Eğitim bölümünde Tepegöz aracının kullanıldığı dikkatimi çekti.

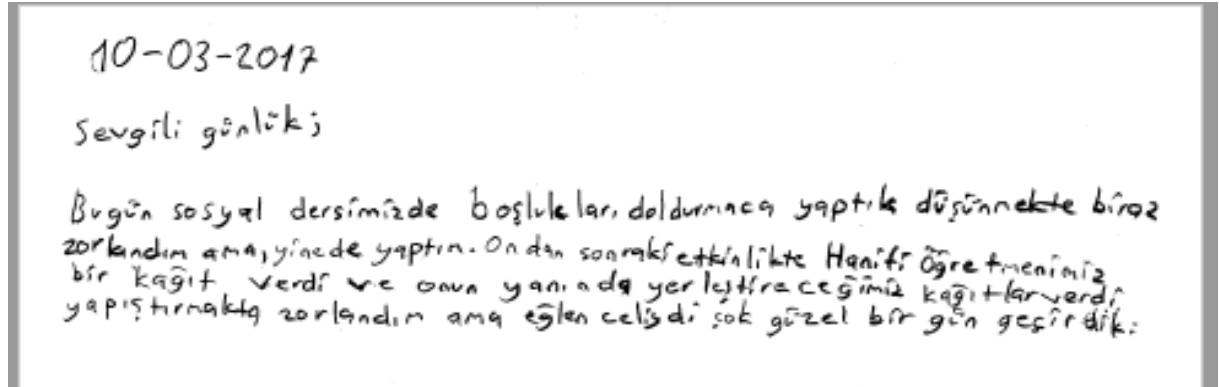
Ö7 sınıflama etkinliklerini yapmaktan hoşnut olduğunu, etkinlikleri zorlanmadan yaptığını ve mutlu olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca etkinlikleri eğlenceli bulunduğunu da belirtmiştir. Öğrencinin etkinlikleri yaparken dikkate değer bulduğu bir bilgiye de günlüğünde yer verdiği görülebilmektedir. Ö30 ise etkinliklerle ilgili tuttuğu günlüğünde şunları belirtmiştir.

Ö30'un Günlüğünden

Sevgili günlük,
Bugün Eğitim, sağlık, iletişim, ulaşım, servatleri ni yerlerine yapıştırdık. biraz geç bitirdim ama yine de çok eğlendim. Sadece de de çok eğlendim.

Ö30 etkinliklerde öğrendiği bilgilere günlüğünde yer vermiştir. Bunun yanında öğrencinin teknolojik araç görsellerini kullanım alanlarının altlarına yapıştırırken biraz zorlanmış olduğu; ancak iki etkinliği de eğlenceli bulduğu görülebilmektedir. Ö2'nin ise günlüğü şöyledir:

Ö2'nin Günlüğünden



Ö2 günlüğünde etkinlikleri eğlenceli ve güzel bulduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında çalışma yaprağındaki iki etkinliği yaparken öğrencinin biraz zorlandığı da görülebilmektedir.

Araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlükleri incelendiğinde öğrencilerin teknolojik araçların sınıflamasını içeren etkinlikleri yaparken eğlendikleri, mutlu oldukları ve zevk aldıkları görülebilmektedir. Ayrıca günlüklerdeki ifadeler, öğrencilerin derse ilgili olduklarını da göstermektedir. Bunun yanında bazı öğrencilerin etkinlikler kapsamındaki kesme ve yapıştırma işlemlerinde zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin önemli bir bölümü bir bölümü Storyline olayı kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde başarılı çalışmalar gerçekleştirmiştir. Böylelikle hazırlanan Storyline çalışmasının birinci olayındaki çalışmalar tamamlanmıştır.

4.1.4. Bölüm IV/ İkinci Olay: “1926 Yılına Yolculuk” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Hazırlanan Storyline çalışmasının dördüncü bölümü “1926 Yılına Yolculuk” isimli olaydır. Bu olay bağlamında hazırlanan etkinliklerle **“İnsanlığın kullandığı belli başlı zaman ölçme araçlarını ve belirleme yöntemlerini tanıır”** kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bunun için araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma

yaprağında toplam yedi kanıt ve etkinlik vardır. Bu etkinliklerin ilk ikisinde takvimlerin ne olduğuna ve niçin geliştirildiğine ilişkin kanıtlara yer verilmiştir. Öğrenciler ilk etkinlikte, bu kanıtlardan yola çıkarak takvimlerin neye yaradığını ve niçin geliştirildiğine ilişkin varsayımlarını ifade etmiştir. İkinci etkinlikte, yine aynı kanıtlardan yola çıkarak eski Türklerin neye göre takvim sistemi geliştirmiş olabileceğine dair düşüncelerini çalışma yaprağına yazmıştır.

Çalışma yaprağında yer alan üç ve dördüncü kanıtlardan yola çıkılarak iki etkinlik oluşturulmuştur. Bu kanıtların birinde 12 Hayvanlı Türk Takviminin özelliklerine, diğerinde ise 12 hayvanlı Türk Takviminin nasıl geliştirildiği hakkında bilgilere yer verilmiştir. Öğrenciler üçüncü ve dördüncü kanıtlardan yola çıkarak iki etkinlik yapmıştır. İlk etkinlikte, eski Türklerin neden takvim sistemi oluşturmuş olabileceğine ilişkin düşüncelerini çalışma yaprağına yazmıştır. İkinci etkinlikte, eski Türklerin 12 Hayvanlı Türk Takviminde yılları hayvan adları ile isimlendirmelerine dair düşüncelerini çalışma yaprağına yansıtmıştır.

Çalışma yaprağındaki beşinci ve altıncı kanıtlar Hicri ve Miladi takvimin özellikleri ile ilgilidir. Öğrenciler bu kanıtlardan yola çıkarak yaptıkları etkinlikte, Hicri ve Miladi takvimin özelliklerini belirleyerek, iki takvimin farklılıklarını ortaya koymuştur.

Çalışma yaprağındaki yedinci kanıtla bir etkinlik yapılmıştır. Bu kanıt 1926 yılında yayınlanan ve takvim sisteminin değiştiğini ilan eden Resmi Gazetedir. Öğrenciler bu kanıttan yola çıkarak takvim sisteminin değiştiğini öğrendiklerinde neler hissedebileceğini etkinlikte ifade etmiştir. Takvimlerle ilgili yapılan son kanıt temelli etkinlikte ise, öğrenciler yeni bir takvim sistemi geliştirmiştir. Çalışma yapraklarında yer alan bu etkinliklerin değerlendirilmesine aşağıda yer verilmiştir.

“Takvimin Ne İşe Yaradığını ve Hangi Amaçlarla Geliştirildiğini İfade Ediniz” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu etkinlik yapılmadan önce Storyline öyküsünün ilgili bölümü okunmuş, öykünün ana kahramanlarından Ali'nin icat ettiği zaman kapsülü öğrencilerle oluşturulmuş ve teknoloji laboratuvarına yerleştirilmiştir. Ardından anahtar sorular sorulmuş ve öğrencilerle eskiden kullanılan takvimler hakkında tartışmalar yapılmıştır. Yapılan

tartışmalarda birçok öğrencinin Miladi takvimden önce kullanılan takvim sistemlerinden haberdar olduğu görülmüştür. Bu duruma ilişkin örnek iletişim kesiti şöyledir:

Örnek İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Evet çocuklar posta kutumuza gelen şeyleri merak ediyor muyuz? Neler acaba ben de merak ediyorum neler acaba?

Öğrenciler: Cevaplar...

Araştırmacı: Hayır cevaplar değil başka şeyler var burada.

Ö15: Eski takvim kağıtları.

Araştırmacı: Sizce takvim kağıtları mı var?

Öğrenciler: (Hep birlikte) Hayır.

Araştırmacı: Oku bakalım ne yazıyor burada.

Ö11: Kanıt.

Araştırmacı: Bakın burada kanıtlar var. Bu kanıtların izini sürüp gerçeklere ulaşacağız ki takvimlerin çeşitlerini bulabilelim. Demek ki posta kutumuzda neler var?

Öğrenciler: Kanıtlar.

Araştırmacı: Bu kanıtlar bizi nelere götürecektir;

Öğrenciler: Geçmişte kullanılan takvimlere.

Araştırmacı: O zaman söyle bakalım eskiden kullanılan bir takvimi.

Ö1: 12 hayvanlı takvim.

Araştırmacı: Güzel. 12 hayvanlı takvim. Başka bilen var mı?

Ö21: Hicri takvim, Rumi takvim.

Araştırmacı: Süper. Hiç duydunuz mu bunları? Tahtaya yazayım mı isimlerini? Şu an kullandığımız takvim ne;

Ö8: Miladi takvim.

Duruma ilişkin örnek iletişim kesitinde de yer aldığı gibi bazı öğrencilerin Miladi takvimden önce kullanılan takvimler hakkında bilgileri vardır. Yapılan tartışmalardan sonra konunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için hazırlanan çalışma yaprağında yer alan etkinlikler öğrencilerle birlikte yapılmıştır.

“Takvimin ne işe yaradığını ve hangi amaçlarla geliştirildiğini ifade ediniz” etkinliği
 “Geçmişten Günümüze Zamanı Ölçme Araçlarının İzini Sürüyoruz” isimli çalışma

yaprağında yer alan ilk etkinliktir. Bunun için öncelikle Kanıt 1 ve 2 okutulmuş ve sınıfta tartışmalar yapılmıştır. Sınıfta yapılan tartışmalara ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesiti şu şekildedir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Şimdi sizlere soruyorum. Takvimleri oluştururken insanlar nelerin hareketlerine bakıyorlarmış?

Ö3: Güneş ve ayın.

Ö19: Bir de dünya.

Araştırmacı: Güzel dünya, güneş ve ayın hareketlerine bakıyorlarmış. Peki takvimler zamanı nelere bölüyorlarmış?

Ö9: Ay, yıl ve gün bir de hafta.

Örnek sınıf içi iletişim kesitinde de görüldüğü gibi Kanıt 1 ve 2 öğrencilere okutulmuş ve bu kanıtlara göre öğrencilere sorular sorulmuştur. Öğrenciler kanıtlardaki bilgilerden yola çıkarak, takvimlerin gök cisimlerinin hareketlerine göre düzenlendiğini ve zamanı birimlere ayırmak amacı ile geliştirildiğini belirtmiştir. Yapılan tartışmadan sonra etkinlik yaptırılmıştır. Çalışma yaprağında yer alan etkinliğe ve etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin verilere aşağıda yer verilmiştir:

Kanıt 1.Takvimin ne olduğunu ifade eden bir kanıt.
Takvim: Güneş ve ayın hareketlerinden alınan bilgiler ışığında zamanı yıl, ay, hafta ve gün gibi birimlere ayırarak hesap etmeye yarayan cetveller sistemidir (Karakuş Harmancı, 26).
Kaynak: Karakuş Harmancı,Türkiye’de ve Kore’de ay takvimine göre kullanan bayramlar ve karşılaştırmalı analizi, 26

Kanıt 2.Takvimin neden geliştirildiğini anlatan bir kanıt.
Eski uygarlıklar ve toplumlar başlarından geçen savaş, büyük yangın, su baskını, sel, hasat zamanı gibi önemli olayları unutmamak ve anmak için kendi özel ihtiyaçlarına uygun takvim sistemi geliştirmiştir.
Kaynak: Çağatay, N. (1978). Eski çağlardan bu yana zaman ölçümü ve takvim.

- Kanıt 1 ve kanıt 2’yi inceleyiniz. Takvimin ne işe yaradığını ve hangi amaçlarla geliştirildiğini ifade ediniz.

Bu etkinlikte takvimlerin ne işe yaradığı ve nasıl geliştirildiği eksiksiz bir şekilde ifade edilmişse “*çok nitelikli*”, takvimlerin ne işe yaradığı ve niçin geliştirildiği küçük bir

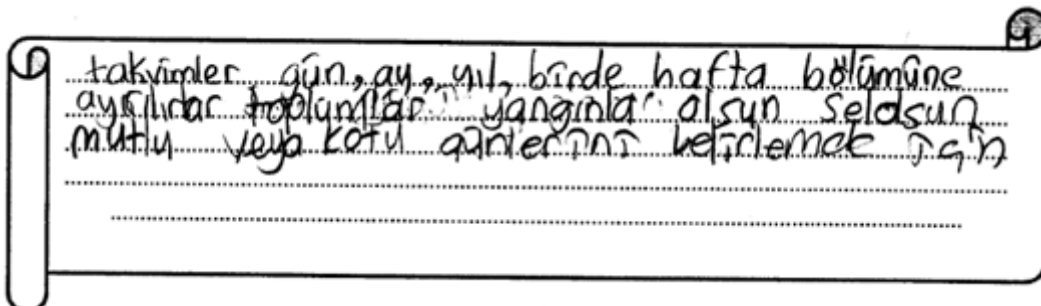
takım eksikliklerle ifade edilmişse “*nitelikli*”, takvimlerin ya neden geliştirildiği ya da ne işe yaradığı ortaya konulmuşsa “*ortalama*”, takvimlerle ilgili bir takım bilgilere yer verilmişse çalışmalar “*geliştirilmeli*” olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçütlere göre yapılan değerlendirmeye aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.3. “Takvimin Ne İşe Yaradığını ve Hangi Amaçla Geliştirildiğini İfade Ediniz” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş Anlamsız	/ Gelmeyen	Toplam
21	4	8	-	-	1	34

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere öğrenci çalışmalarının 21’i “çok nitelikli”, 4’ü “nitelikli”, 8’i ise “ortalama” olarak değerlendirilmiştir. Bu noktada Kanıt 1 ve 2’nin öğrenciler tarafından anlaşıldığı söylenilebilir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrenciler takvimlerin neden geliştirildiğini ve işe yaradığını ortaya koyabilmişlerdir. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda ise öğrenciler takvimlerin ne işe yaradığını ve hangi amaçlarla geliştirildiğini belirtmiştir. Ancak bunların çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalara göre bir takım eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Ortalama olarak değerlendirilen çalışmalarda ise öğrenciler ya takvimlerin ne işe yaradığını ya da hangi amaçla geliştirildiğini belirtmişlerdir. Söz konusu etkinliğe ilişkin olarak öğrencilerin önemli bir kısmının nitelikli ve çok nitelikli etkinlikler yaparak takvimlerin ne işe yaradığını ve neden geliştirildiğine ilişkin bilgilerini doğru bir şekilde aktardığı söylenebilir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışma yapraklarından bazıları şunlardır:

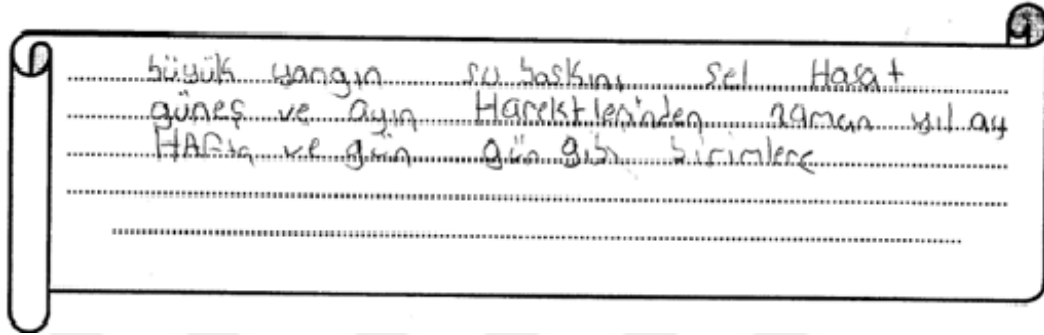
- Kanıt 1 ve kanıt 2’yi inceleyiniz. Takvimin ne işe yaradığını ve hangi amaçlarla geliştirildiğini ifade ediniz.



Ö14’ün yapmış olduğu etkinlik *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci takvimlerin zamanı gün, hafta, ay ve yıl gibi birimlere ayırmak için geliştirildiğini belirtmiştir. Bunun yanında toplumların başlarından geçen önemli olayları (iyi ya da kötü)

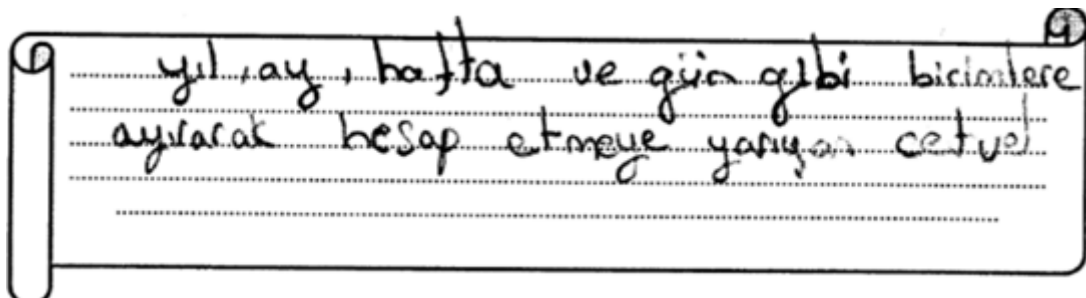
belirlemek ve unutmamak amacıyla da takvim sistemi geliştirdiği öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Öğrenci tarafından verilen bilgilerin amaca uygun olduğu söylenebilir.

Bu etkinlikte *nitelikli* olarak değerlendirilen çalışmaların çok nitelikli çalışmalara göre küçük bir takım eksiklikleri vardır. Bu çalışmalardan birine aşağıda yer verilmiştir:



Ö8 rumuzlu öğrencinin yaptığı çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada öğrencinin büyük olayların takvim sistemi oluşturma açısından önemli olabileceğini bildiği söylenebilir. Ayrıca öğrenci takvimlerin zamanı gün, hafta ay gibi birimlere ayırdığının farkındadır. Ancak öğrenci bu durumu tam olarak ifade edememiştir. Bundan dolayı etkinlik *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikte *ortalama* olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin ya takvim sisteminin ne olduğunu ya da hangi amaçla geliştirildiğini çalışma yaprağında ifade ettiği görülmüştür. Böylesi bir çalışma yaprağına aşağıda yer verilmiştir:



Ö30'un çalışmasında takvimlerin neye yaradığını ifade ettiği görülmektedir; ancak öğrenci takvimlerin hangi amaçlarla geliştirildiğine ilişkin herhangi bir bilgiye çalışmasında yer vermemiştir. Bu bakımdan çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir.

“Sizce Eski Çağlarda Türkler Neden Bir Takvim Geliştirme İhtiyacı Duymuşlardır?” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu etkinlikte Kanıt 3 ve 4’ten yola çıkılarak öğrencilere eski Türklerin niçin bir takvim sistemi geliştirmeye ihtiyaç duydukları sorulmuştur. Öncelikle Kanıt 3 ve 4 öğrencilere okutulmuş ve tartışmalar yapılmıştır. Yapılan tartışmalarda öğrenciler eski Türklerin neden takvim sistemi geliştirmiş olabileceklerine ilişkin varsayımlarını ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesiti şu şekildedir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Türkler neden bu takvimi geliştirmiş olabilirler? Kim söyleyecek. Hani diyor ya bir yerden bir yere gitmek için.

Ö24: Göçebilmek için.

Araştırmacı: Neden nereye göç ediyorlarmış?

Ö2: Yazın yaylaya kışın kışlağa.

Araştırmacı: Peki eski Türkler niçin takvim geliştirmişler onu istiyorum.

Ö31: Doğum günlerini bilmek ve tarihleri bilmek için.

Ö4: Yazın yaylaya kışın kışlağa göçmek ve gök cisimlerine bakarak zamanı belirlemek için.

Ö7: Yazın yaylaya kışın kışlağa gitmek için.

Ö5: Yazın yaylaya kışın kışlağa gitmek için ve yaptıkları bazı önemli işleri unutmamak için.

Ö14: İnsanlar hayvancılıkla geçindikleri için mevsimlerine göre hayvanlarının bakımını yapmak isteyebilirler ve buna göre takvim geliştirebilirler.

Ö11: İhtiyaçları belirlemek ve sağlıklarını korumak için.

Yapılan tartışmada da görüldüğü gibi eski Türklerin niçin takvim sistemi geliştirmiş olabileceğine ilişkin olarak öğrenciler düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrencilerin bu konuda dile getirdiği görüşlerin önemli bir kısmının mantıklı olduğu söylenebilir. Konunun daha iyi anlaşılması yaptırılan etkinlik ve bu etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Kanıt 3. 12 Hayvanlı Takviminin Özellikleri.

Eski Türkler İslâm'dan önce **güneş** yılına dayanan bir takvim olan **On İki Hayvanlı Türk Takvimi** kullanmışlardır. Bu takvimde, yılların adları hayvan isimleri ile adlandırılır. Türk Yılı olarak adlandırılan bu takvimde on ikili devreye giren hayvanlar şöyledir; 1) Sığır. 2) Sığır. 3) Pars. 4) Tavşan. 5) Ejder. 6) Yılan. 7) At. 8) Koyun. 9) Maymun. 10) Tavuk. 11) Köpek. 12) Domuz. Bu takvimde yılın başı, 21 Mart'tır. (Şenkardeşler, 2013: 18)

Kanıt4. 12 Hayvanlı Takvimin Oluşturulması.

Bir kısmı bozkırda göçer hayat tarzını benimseyen **Türkler**, **ekip biçme zamanını belirlemek; yazın yaylaya, kışın kışlağa birlikte göçebilmek** için, temel olarak gök cisimlerinin hareketine ve gökle ilgili olaylara bakarak takvimler yapmış ve zamanı sistemli halde kullanmaya başlamışlardır. Bir müddet sonra "**12 Hayvanlı Türk Takvimi**" oluşturmuşlardır (Biray, 2009).

Kaynak: Biray, N. (2010). 12 Hayvanlı Türk Takvimi- Zamana Ve İnsana Hükmetmek.

- Kanıt 3 ve 4'ü okuyunuz resmi inceleyiniz. Sizce eski çağlarda Türkler neden bir takvim geliştirmeye ihtiyaç duymuşlardır? Düşüncelerinizi ifade ediniz.

.....

.....

.....

Bu etkinlikte, eski Türklerin yaşam tarzlarından kaynaklanan ihtiyaçlar gereği takvim sistemi geliştirmiş olabilecekleri ifade edilmişse "**çok nitelikli**", eski Türklerin zamanı doğru kullanabilme adına takvim sistemi geliştirmiş olabilecekleri ifade edilmişse "**nitelikli**", eski Türklerin neden takvim sistemi geliştirmiş olabilecekleri bir takım eksikliklerle ifade edilmişse "**ortalama**", eski Türklerin takvim sistemi geliştirme nedenleri büyük eksikliklerle birlikte ifade edilmişse "**geliştirilmeli**" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.4. "Türkler Neden Bir Takvim Geliştirme İhtiyacı Duymuşlardır" Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
13	8	7	-	5	1	34

Tablo 4.4'ten de anlaşılacağı üzere etkinliğe ilişkin öğrenci çalışmalarından 13'ü "çok nitelikli", 8'i "nitelikli", 7'si "ortalama" ve 5'i ise "boş/ anlamsız" olarak

değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin önemli bir bölümünün görece zorlandığı ifade edilebilir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrenciler, göçer hayat tarzının ortaya çıkardığı ihtiyaçlardan dolayı eski Türklerin takvim sistemi geliştirmiş olduklarını ifade etmişlerdir. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrenciler, eski Türklerin zamanı bilme ve doğru kullanabilme adına takvim sistemi geliştirdikleri yönünde varsayımlarda bulunmuştur. Ortalama olarak değerlendirilen öğrenci çalışmalarında ise öğrenciler, eski Türklerin neden takvim sistemi geliştirdiğine yönelik çıkarımda bulunmuş; ancak bunu net bir şekilde ifade edememişlerdir. Bu çalışma yapraklarından bazıları aşağıda sunulmuştur:

- Kanıt 3 ve 4'ü okuyunuz resmi inceleyiniz. Sizce eski çağlarda Türkler neden bir takvim geliştirmeye ihtiyaç duymuşlardır? Düşüncelerinizi ifade ediniz.

Yazın yazılacağı kışın kışlağa çekilme için veya yazın yazılacağı kışın kışlağa çekilme için

Ö5'in yaptığı etkinlik *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin eski Türklerin yaşam tarzından dolayı yazın yaylaya kışın ise kışlağa çekilme tarihlerini belirlemek amacı ile takvim sistemi geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu ifade ettiği görülebilmektedir. Ayrıca eski Türklerin bazı önemli olayları da unutmamak adına takvim sistemi geliştirmeye ihtiyaç duyulmuş olabilecekleri öğrenci tarafından belirtilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma ise Ö19'un çalışmasıdır.

Yazın yazılacağı kışın kışlağa çekilme için onları için takvim geliştirmişler

Ö19'un yapmış olduğu çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin yaşam tarzı gereği, eski Türklerin takvim sistemi geliştirme ihtiyacı duyduklarını ifade ettiği görülmektedir. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışlardan biri Ö26'nındır.

Göçerler zamanı bilme için doğruyu yapmışlardır

Ö26 rumuzlu öğrenciye göre eski Türkler zamanı sistemli kullanabilmek, günleri ve doğum tarihlerini bilmek için takvim sistemi geliştirmiştir. Öğrencinin ifade ettiği varsayımların mantıklı olduğu söylenebilir. Bu bakımdan çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte ortalama olarak değerlendirilen çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlardan biri Ö20'nin çalışmasıdır.

Hayat tarzları 12 hayvanlı.

Ö20 eski Türklerin hayat tarzları gereği yazın yaylaya kışın kışlağa göç ettiğini bildiği ve bu ihtiyaçtan dolayı takvim sistemi geliştirmiş olabileceğini düşündüğü görülebilmektedir. Ancak öğrenci bu durumu yeterli ve anlaşılır şekilde ifade edememiştir. Bu nedenle çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalardan bazıları *boş/ anlamsız* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmalarda öğrenciler 12 Hayvanlı takvim ile ilgili bilgilere yer vermiştir; ancak takvim sisteminin neden geliştirildiğine ilişkin bilgi ve varsayımlara yer vermemiştir.

“Sizce Eski Türkler 12 Hayvanlı Takvimde Yıl İsimlerini Neden Hayvanlarla Adlandırmış Olabilirler” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu etkinlikte öğrencilerin eski Türklerin yaşam tarzları, geçim kaynakları ve hayvanlara verdikleri önem gibi çıkarımlarda bulunmaları beklenmektedir. Ayrıca farklı ve mantıklı görüşler de değerlendirmede dikkate alınmıştır. Bu etkinlik ve etkinliğe ilişkin yapılan değerlendirme aşağıdaki gibidir:

- Sizce eski Türkler 12 hayvanlı takvimde yıl isimlerini neden hayvanlarla adlandırılmış olabilirler? Varsayımlarınızı yazınız.

Bu etkinlikte, Eski Türklerin hayat tarzları ve ihtiyaçlarından kaynaklanan nedenlerden ötürü hayvan adlarını kullandıkları ifade edilmişse *çok nitelikli*, eski Türklerin geçim kaynaklarından ötürü hayvan adları kullanıldığını bazı eksiklerle belirtilmişse *nitelikli*, Eski Türklerin hayvan isimlerini takvimlerde kullanmalarına neden olabilecek varsayımlar ifade edilmişse *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Konu ile ilgisi çok zayıf olabilecek varsayımlar ifade edilmişse çalışmalar *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.5. “Sizce Eski Türkler 12 Hayvanlı Takvimde Yıl İsimlerini Neden Hayvanlarla Adlandırılmış Olabilirler” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
9	12	2	10	-	1	34

Tablo 4.5 incelendiğinde etkinliğe ilişkin yapılan çalışmalardan 9'unun “çok nitelikli”, 12'sinin “nitelikli” olarak değerlendirilmişken, 2'sinin “ortalama”, 10'unun ise “geliştirilmeli” olarak değerlendirildiği görülebilmektedir. Söz konusu etkinliğin öğrencileri zorladığı ifade edilebilir. Bu durumun nedeni istenen bilginin kanıtlarda olmaması öğrencilerin varsayımlarını ifade etmesini gerektirmesi olabilir. Yine öğrencilerin ön bilgilerinin konu hakkında yeteri nitelikte olmaması etkinlikte istenen başarının elde edilmesine engel olmuş olabilir. Bu etkinlikte çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda, öğrencilerin eski Türklerin hayat tarzından kaynaklanan ihtiyaçlarını hayvanlardan karşılanmasına atıfta bulundukları ve bunun yanında bir takım bilgilere de yer verdikleri görülmüştür. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda da yine öğrencilerin eski Türklerin yaşam tarzından kaynaklanan nedenlerden dolayı hayvan isimlerini 12 Hayvanlı Takvimde kullanmış olabileceklerine ilişkin varsayımlara yer verdikleri tespit edilmiştir. Ortalama olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrenciler hayvanlar ve takvim ile ilgili bir takım varsayımlara yer vermiştir. Geliştirilmeli olarak değerlendirilen çalışmalarda ise öğrencilerin eski Türkler veya 12 Hayvanlı Takvimle ilgili konu ile doğrudan ilgili olmayan bir takım bilgilere ve varsayımlara yer verdikleri görülmüştür. Değerlendirilen çalışmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

- Sizce eski Türkler 12 hayvanlı takvimde yıl isimlerini neden hayvanlarla adlandırılmış olabilirler? Varsayımlarınızı yazınız.

Tarım ve hayvancılıkla uğraştığı için hayvan takvimleri yapmışlardır ve hayvanlara değer verdikleri için.

Ö13'un eski Türklerin yıl adlarına hayvan ismi vermelerine ilişkin varsayımları *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciye göre eski Türklerin tarım ve hayvancılıkla uğraşmaları ve hayvanlara değer vermeleri 12 hayvanlı takvimde yılların hayvan isimleri ile adlandırılmasında etkili olmuştur. Bu bilgilerin eski Türklerin yaşam tarzları dikkate alınarak verildiği söylenebilir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Tarım ve hayvancılıkla ilgili dışınları için ve hayvanlara değer verdikleri için yapmışlardır.

Ö11 rumuzlu öğrencinin etkinliğe ilişkin olarak ortaya koyduğu varsayımlar *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin eski Türklerin geçim kaynaklarını ifade ettiği ve hayvancılığın önemli bir geçim kaynağı olduğundan bahsettiği görülebilmektedir. Ayrıca öğrenci hayvanlara eski Türkler tarafından değer verildiği için yılların hayvan isimleri ile adlandırıldığına ilişkin çıkarımda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu nedenlerden ötürü çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Türklerin 12 hayvanlı takvimde yıl isimlerini hayvan isimleri ile adlandırılmasına ilişkin yapılan çalışmada *nitelikli* olarak değerlendirilen çalışma yapraklarından bazıları şunlardır:

Tarım ve hayvancılık için

Takvimlerle ilgili ilk dört etkinliğin üçünde öğrencilerin kanıtlardan yola çıkıp akıl yürüterek fikir beyan etmeleri gerekmektedir. Bu etkinliklerin bazılarında öğrencilerin görece zorlandıkları söylenebilir. Bu durum etkinliklerin değerlendirme tablosunda da görülebilmektedir. Ayrıca söz konusu duruma ilişkin bulgulara öğretmen ve araştırmacı günlüğünde de rastlanmaktadır. Aşağıda araştırmacı ve öğretmen günlüğüne yer verilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü:

16/03/2017

Bu gün Storyline'nın dördüncü bölümünün "1926 yılına yolculuk" kapsamındaki etkinlikleri gerçekleştirdik. Bunun son örnekle ilgili hikaye bölümünü okudum. Hikayede zaman kapsülü ile ilgili bölüme gelince durdum ve öğrencilerle bir zaman kapsülü oluşturduk. Ardından hikayeyi kaldığı yerden okudum ve anahtar soruyu öğrencilere yönelttim. Öğrencilerin bir kısmının anahtar soruya ilişkin bir bilgileri vardı. Bu nedenle soruya cevaplar verdim. İkinci anahtar soruya gitit veremeyince onlara laboratuvarın posta kutusuna gelen kanıtlardan bahsettim ve bu kanıtlar ile ilgili cevaplar verebilecekleri öğrencilere ifade ettim. Çocuklar kanıtları merak ettiler ve teknoloji laboratuvarının posta kutusuna ilgi gösterdiler. Ardından takvimlerle ilgili etkinlikleri yaptık. Etkinliklere ilişkin olarak bir gözlem ledim; Çocuklar kanıtlarda bulunan farklı etkinlikleri rahatlıkla yapıyorlar. Ancak yorum yapmayı veya akıl yürütmeyi gerektiren etkinliklerde sorun yaşıyorlar. Bu etkinlikler kapsamında yer alan ve çocukların kendilerinin bir takvimi oluşturmaları gerektiren bölümde öğrencilerin en çok hoşlandığı etkinlikti.

Öğretmen Günlüğü:

Hikâyenin 1926 yılına yolculuk.... bölümü ile ilgili etkinlikler cevaplandırıldı. Hikâyeyi Hanifi Bey kaldığı bölümden itibaren okudu. Öğrencilerle birlikte zaman kapsülü oluşturdu. Öğrencilere sorular sordu. Takvim çeşitleri nelerdir? Sorusu cevaplandırıldı. Hanifi Bey teknoloji laboratuvarının posta kutusuna gelen kanıtlardan bahsetti. Bu kanıtların takvimlerin özelliklerini bilmemize yardım edeceğini ve anahtar soruları bunlarla cevaplayabileceklerini söyledi. Öğrenciler kanıtlara ilgi gösterdiler. Kanıtlarla ilgili yapılan etkinliklerde öğrencilerimin zorlandıkları bölümler oldu. Özellikle kanıtlarda olmayan kendilerinin yorumuna dayanan etkinliklerde biraz zorlandılar.

Hem araştırmacı ve hem de öğretmen günlüğünde, kanıtlarda olmayan ancak öğrencilerin akıl yürüterek, yorumda bulunmaları gereken uygulama ve etkinliklerde öğrencilerin zorlandığı görülebilmektedir. Öğrencilerin takvimlerle ilgili temel bilgilere tam anlamıyla sahip olmamaları bu durumun nedeni olarak görülebilir. Nitekim öğrencilere

uygulan açık uçlu ankette ve onlarla yapılan odak grup görüşmelerinde takvimlerle ilgili etkinliklerin zorlanılan etkinlikler arasında olduğu tespit edilmiştir. Ö2'nin bu duruma ilişkin açık uçlu anket sorusuna verilen yanıt şu şekildedir:

5. Storyline Yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığın etkinlikler oldu mu?
Cevabınız evetse görüşlerini paylaşır mısın?

Oldu; takvimler ve saatler zordu. Çünkü ne zaman icat edildiğini, için icat etki anlamı yordum.

Ö2 rumuzlu öğrencinin takvimler ile ilgili yapılan etkinlikte zorlandığını takvimlerin ne için kim tarafından geliştirildiğini bilmediğini ifade ettiği görülmektedir. Takvimlerin kimler tarafından, niçin icat edildiğine ilişkin bir etkinlik geliştirilmemiştir. Burada öğrencinin esasen eski Türklerin neden bir takvim sistemi geliştirmiş olabileceklerine ilişkin etkinliği kastetmiş olduğu anlaşılabilmektedir. Bu duruma ilişkin odak grup görüşmesinde yer alan öğrenci ve araştırmacı arasındaki diyalog şöyledir:

Ö3: Takvim ve saatler. Takvimlerde hani nasıl desem?

Araştırmacı: Takvimlerin neden nasıl geliştirildiği ile ilgili olan etkinlikte mi zorlandın?

Ö3: Evet.

Yapılan odak grup görüşmesinde araştırmacı ve Ö3 rumuzlu öğrenci arasındaki diyalogda öğrencinin en çok zorlandığı etkinliğin bu etkinliğin olduğu görülebilmektedir.

“Hicri Takvim İle Miladi Takvim Arasındaki Farklılıklara” İlişkin Yapılan Etkinliğin Değerlendirilmesi

Geçmişten günümüze kullanılan takvimlere ilişkin yapılan etkinliklerinden biri Hicri ve Miladi takvimin karşılaştırılması ile ilgili etkinliktir. Bunun için öncelikle Hicri takvimin özelliklerinin yer aldığı Kanıt 5, araştırmacı tarafından okunmuştur. Daha sonra araştırmacı Hicri takvimin özelliklerini öğrencilere sormuştur. Öğrenciler Kanıt 5'den yola çıkarak Hicri takvimin başlangıç olayını, ay yılı esasına dayalı bir takvim olduğunu ve Hicri takvimin bir yılında 354 gün olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesiti şöyledir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Hicri takvimin özelliklerini kim söyleyecek? Hadi bakalım. Hicri takvimin başlangıcı hangi olaydır?

Ö11: İslam dini

Araştırmacı: İslam dini ne?

Ö7: Ayın dünya çevresinde dönmesi.

Araştırmacı: Başlangıç tarihi o değil.

Ö26: Hz. Muhammed'in Mekke'den Medine'ye hicreti.

Araştırmacı: Eeeeet güzel. Demek Hz. Muhammet'in Mekke'den Medine'ye hicretini takvimin başlangıcı olarak kabul ediyorlar. Peki hangi gök cisminin hareketine bakıyorlar?

Ö18: Ayın dünya çevresinde dolanımı.

Araştırmacı: Hicri takvime göre bir yıl kaç gündür?

Ö8: 354 gün.

Araştırmacı: Kaç ay?

Öğrenciler: 12.

Araştırmacı: Peki güzel. Şimdi size bir video ile Hicri takvimin başlangıç olayını göstereceğim.

(Öğrencilere Hz. Muhammed'in hicreti içerikli bir animasyon filmi kesiti izletilir.)

Araştırmacı: Ne yapıyorlar.

Öğrenciler: Hicret.

Araştırmacı: Neymiş demek ki Hicri takvimin başlangıcı?

Ö24: Hz. Muhammed'in hicreti.

Ö5: Hicreti sözlükten buldum.

Araştırmacı: Oku bakalım lütfen.

Ö5: 1. Hz.Muhammed'in göçü 2. Göç.

Örnek sınıf içi iletişim kesitinde de görüldüğü gibi, Hicri takvim ile ilgili kanıt öğrenciler tarafından anlaşılmıştır. Öğrenciler Hicri takvimin özellikleri ile ilgili olarak araştırmacının sorduğu sorulara yanıt vermişlerdir. Hicri takvimin ardından Miladi takvim için de benzer uygulamalar yapılmıştır. Araştırmacı Miladi takvimin de öğrenciler tarafından anlaşıldığını tespit ettikten sonra aşağıdaki etkinliği öğrencilere yaptırmıştır.

- Kanıt 5 ve 6'yı dikkatlice okuyunuz. Hicri takvim ve Miladi Takvim arasında ne gibi farklar belirlediniz?

Hicri Takvim	Miladi Takvim
Başlangıcı hangi olaydır:	Başlangıcı hangi olaydır:
Bir yılı kaç gün:	Bir yılı kaç gün:
Bir yılı kaç ay:	Bir yılı kaç ay:
Ay veya güneş yılından hangisini esas almaktadır:	Ay veya güneş yılından hangisini esas almaktadır:

Etkinlik, Hicri ve Miladi takvimin özelliklerinin öğrenciler tarafından belirlenerek yazılmasını içermektedir. Bu etkinlikle öğrencilerin Hicri ve Miladi takvimin özelliklerini karşılaştırarak görebilmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlikte Hicri takvim ile Miladi takvim arasındaki farklar 0 ile 1 hata yapılarak belirlenmiş ise çalışma “*çok nitelikli*”, 2 hata yapılarak belirlenmişse “*nitelikli*”, 3 hata ile belirlenmişse “*ortalama*”, 3’den fazla hata ile belirlenmişse “*geliştirilmeli*” olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin Kanıt 5 ve 6’dan yola çıkarak yapmış oldukları bu etkinliğin değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.6. “Hicri ve Miladi Takvimler Arasında Ne Gibi Farklılıklar Vardır Belirleyiniz” Etkinliğine İlişkin Değerlendirmenin Analizi

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
28	2	1	1	1	1	34

Yukarıdaki tablo 4.6 incelendiğinde etkinliğe ilişkin yapılan çalışmaların 28’inin “çok nitelikli”, 2’sinin “nitelikli”, 1’inin “ortalama” ve 1’er tanesinin ise “geliştirilmeli” ve “anlamsız/ boş” olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu etkinliğe ilişkin olarak öğrencilerin büyük bir bölümünün başarılı olduğu ifade edilebilir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışma yapraklarında hata yapılmadığı ya da bir hata yapıldığı görülmüştür. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrenciler iki hata, ortalama olarak değerlendirilen çalışmada üç hata yapmıştır. Geliştirilmeli olarak değerlendirilen çalışmada ise üçten fazla hata yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

- Kanıt 5 ve 6'yı dikkatlice okuyunuz. Hicri takvim ve Miladi Takvim arasında ne gibi farklar belirlediniz?

Hicri Takvim	Miladi Takvim
Başlangıcı hangi olaydır: Hz. Muhammed'in hicrete.	Başlangıcı hangi olaydır: Hz. İsa'nın doğumu
Bir yılı kaç gün: 354 gün	Bir yılı kaç gün: 365 gün
Bir yılı kaç ay: 12 aydır.	Bir yılı kaç ay: 12 aydır
Ay veya güneş yılından hangisini esas almaktadır: Ayın dünya etrafında dönmesi	Ay veya güneş yılından hangisini esas almaktadır: Güneşin bir yıl

Ö28'in yapmış olduğu çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin Hicri ve Miladi takvimin tüm özelliklerini doğru bir şekilde ifade ettiği ve iki takvimin arasındaki farkları doğru bir şekilde belirleyebildiği görülmektedir.

Söz konusu etkinliğe ilişkin *nitelikli* olarak değerlendirilen çalışma yaprağı örneği şöyledir:

Hicri Takvim	Miladi Takvim
Başlangıcı hangi olaydır: Hz. Muhammed'in hicrete.	Başlangıcı hangi olaydır: Hz. İsa'nın doğumu
Bir yılı kaç gün: 354 gün	Bir yılı kaç gün: 365
Bir yılı kaç ay: 12 ay	Bir yılı kaç ay: 12
Ay veya güneş yılından hangisini esas almaktadır: Hicri takvimde bir yıl 354 gün 12 ay oluşur.	Ay veya güneş yılından hangisini esas almaktadır: Miladi takvimde bir yıl 365 gün 12 ay oluşur.

Ö11 rumuzlu öğrencinin yapmış olduğu çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin Hicri ve Miladi takvimin birer özelliğinde hata yaptığı görülmektedir. Öğrencinin iki takvimin başlangıç olayını, bir yıldaki gün ve ay sayısını bildiği ve bunu çalışma yaprağında ifade ettiği anlaşılmaktadır. Ancak öğrenci takvimlerin ay veya güneş yılından hangisini esas aldığına ilişkin boşlukları doğru dolduramamıştır. Bu etkinlikte Ö25 tarafından yapılan çalışma ortalama olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma aşağıda sunulmuştur.

Hicri Takvim	Miladi Takvim
Başlangıcı hangi olaydır: <i>Hicri yılın başlangıcı</i>	Başlangıcı hangi olaydır: <i>Hicri yılın başlangıcı</i>
Bir yılı kaç gün: <i>365</i>	Bir yılı kaç gün: <i>354</i>
Bir yılı kaç ay: <i>12</i>	Bir yılı kaç ay: <i>12</i>
Ay veya güneş yılından hangisini esas almaktadır: <i>Ay yılı</i>	Ay veya güneş yılından hangisini esas almaktadır: <i>Güneş</i>

Ö25'in yapmış olduğu çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Yapılan çalışma incelendiğinde öğrencinin Miladi takvimin başlangıç olayını belirlediği; ancak Hicri takvimin başlangıç olayını yazmadığı, iki takvimdeki gün sayısını karıştırdığı görülmektedir. Bunun yanında öğrenci iki takvimdeki ay sayısı ile güneş ve ay yılından hangisini esas aldığını doğru ifade etmiştir.

Öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalardan biri *geliştirilmeli* biri de *boş/ anlamsız* olarak değerlendirilmiştir. Geliştirilmeli olarak değerlendirilen çalışmada, öğrencinin sadece takvimlerdeki ay sayısını doğru bir şekilde ifade ettiği, diğer bilgilerde ise yanlışlıklar yaptığı tespit edilmiştir. Veri yoğunluğu nedeni ile bu çalışmalara yer verilememiştir. Takvimlerle ilgili yapılan bir diğer kanıt temelli etkinlik, 1926 yılında takvim sisteminde yapılan değişikliğin neler hissettirmiş olabileceğine yöneliktir. Bu etkinliğe ilişkin açıklamalar ve değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

“1926 Yılında Yaşamış Olsaydınız Takvimin Sisteminin Değiştiğini Öğrendiğinizde Neler Hissederdiniz?” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Takvimler ile yapılan bir diğer kanıt temelli etkinlik ise, takvim sisteminin değiştiğini öğrendiğinizde neler hissederdiniz etkinliğidir. Bu etkinlik Kanıt 7 merkeze alınarak yapılmıştır. Kanıt 7, 2 Ocak 1926 tarihli Resmi Gazete'dir. Bu resmi gazete Miladi takvimin kabulüne ilişkin olarak yayınlanmıştır. Öğrencilerden bu resmi gazeteyi okuduklarında ve takvim sisteminin değiştiğini öğrendiklerinde neler hissedeceklerini ifade etmeleri istenmektedir. Kanıt 7'ye, bu kanıt ile ilgili etkinliğe ve etkinliğin değerlendirilmesine aşağıda verilmiştir:

Kanıt 7.2 Ocak 1926 yılında miladi takvimin kabulünün yayımlandığı resmi gazete.

تقریر محمد تاریخ مبرألك نبی عفره قانونه
نوسرو : ٦٩٨
ماده ١ — تورکیه جمهوریتی داخلنده رسمی دولت
تقریرنده تاریخ مبرأی اولارق بین الملل تقویم مبرأی قبول ابدلشدرد.
ماده ٢ — ١٣٤١ سنهسی کانون اولنک ٣١ نجی گوتی
تقریر ابدن کون ١٩٢٦ سنهسی کانون نایسنک برنجی کونیدر .
ماده ٣ — جری قری تقویم اوندن بری اولدنی اوزده
احوال مخصوصه ده قوللا نیلیر. جری قری آبلرک مبرأی رسد.
خانه رسا تثبیت ایدر .
ماده ٤ — اشو قانون ندری تاریخندن متبردر .
ماده ٥ — اشو قانونک احکامی اجرا ابرای و کباری
هینق مأمورد .
٢٦ کانون اول ١٣٤١ و ٩ جاذی الآخر ١٣٤٤

- Kanıt 7'yi inceleyiniz. Siz 1926 yılında yaşamış olsaydınız, takvim sisteminin değiştiğini öğrendiğinizde neler hissederdiniz?

Bu etkinlikte takvim sisteminin değiştiği öğrenildiğinde hissedilenler gerekçeli bir şekilde ifade edilmişse “*çok nitelikli*”, takvim sisteminin değiştiği öğrenildiğinde neler hissedilebileceği bir takım eksikliklerle birlikte gerekçelendirilmişse “*nitelikli*”, takvim sisteminin değişimi öğrenildiğinde sadece neler hissedileceği ifade edilmişse “*ortalama*”, takvimlerle ilgili bilgilerin verildiği çalışmalar ise “*geliştirilmeli*” olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.7. “Siz 1926 Yılında Yaşamış Olsaydınız Takvim Sisteminin Değiştiğini Öğrendiğinizde Neler Hissederdiniz” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
18	9	4	-	2	1	34

Tablo 4.7’ye göre etkinliğe ilişkin öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların 18’i “çok nitelikli”, 9’u “nitelikli”, 4’ü “ortalama”, 2’si ise “boş/ anlamsız” olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin çok büyük bir bölümünün çok nitelikli ve nitelikli çalışmalar yaptığı ifade edilebilir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin görüşlerini gerekçelendirerek net bir şekilde ifade etmiş oldukları görülmüştür. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda ise öğrenciler, bazı nedenler sunarak neler hissedeceklerini ifade etmiştir. Ancak bu çalışmaların çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalara göre bazı eksiklikler içerdiği görülmüştür. Ortalama değerlendirilen çalışmalarda ise öğrenciler, sadece neler hissedeceklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

- Kanıt 7'yi inceleyiniz. Siz 1926 yılında yaşamış olsaydınız, takvim sisteminin değiştiğini öğrendiğinizde neler hissederdiniz?

Bu da gayet iyi bir
şey. Çünkü bir ülke
yeni takvim sistemi
için gayet heyecan
benim

Ö5'in yapmış olduğu çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin yeni bir takvim sistemini kabul etmenin bir ülke için güzel bir şey olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğrenci aynı zamanda bu değişimden dolayı heyecanlanacağını da belirtmiştir. Öğrencinin söz konusu değişime ilişkin olarak duygu ve düşüncelerini gerekçelendirerek açık ve net bir şekilde ifade ettiği tespit edilmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö26'nın çalışmasıdır.

Öğrencinin ve her şeyden önce,
gökten şikâyet ederim.

Ö26 rumuzlu öğrenci takvim sisteminin değiştiğini öğrendiğinde takvimden hiçbir şey anlayamayacağı için üzüleceğini, bunun yanında bu takvim sisteminin değişmemesi için ilgili kurumlara şikâyetle bulunacağını ifade ettiği görülebilmektedir. Öğrencinin o dönem yaşayan bir insanın yerine kendisini koyarak empati yaptığı ve bunu güzel bir şekilde ifade ettiği söylenebilir. Bu nedenle çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

kötü hissederim
Kendimi çünkü hicri takvim
e alıştım miladi takvime
alışmaya alıştım

Ö21 rumuzlu öğrencinin yeni bir takvim sisteminin kullanılacağından haberdar olduktan sonra kendini kötü hissedeceğini ifade ettiği görülmektedir. Bunun yanında öğrenci

Miladi takvimin kullanımına alışmaya çalışacağını belirtmiştir. Öğrencinin değişime ilişkin olarak neler hissedebileceğini gerekçelendirerek ortaya koyduğu söylenebilir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalardan biri aşağıda sunulmuştur.

çok güzel oldu ve mutlu oldum

Ö10'un yapmış olduğu çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin takvim sistemindeki değişimi güzel bulduğu ve bu değişimden dolayı kendini mutlu hissedeceğini ifade ettiği görülmektedir. Öğrenci takvim sisteminin değişimine ilişkin hissettiklerini belirttiği söylenebilir.

Söz konusu etkinliğe ilişkin *ortalama* olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin sadece neler hissedebileceklerini ifade ettikleri; ancak bunları gerekçelendirmedikleri görülmüştür. Ortalama olarak değerlendirilen çalışmalardan biri örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

çok heyecanlanırdım

Ö18 yeni takvim sistemi öğrendiği zaman çok heyecanlanacağını ifade ettiği; ancak neden heyecanlanacağını gerekçelendirmediği görülmektedir. Bu bakımdan çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir.

Söz konusu çalışmaya ilişkin öğrenci çalışmalarından ikisi *boş/ anlamsız* olarak değerlendirilmiştir. Veri yoğunluğu nedeni ile bu çalışmalara yer verilememiştir. Kanıt temelli etkinliklerin sonuncusu, öğrencilerin takvim sistemi oluşturmalarına yönelik bir etkinliktir. Bu etkinliğe ilişkin yapılan değerlendirmeye aşağıda yer verilmiştir.

“Kanıtlardan Elde Ettiğiniz Bilgilerden Yola Çıkarak Siz Bir Takvim Geliştirseydiniz; Bu Takvimin Adını, Başlangıç Olayını, Bir Yılının Kaç Gün ve Ay Olacağını Belirtiniz” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Takvimler ile ilgili yapılan son kanıt temelli etkinlik ise aynı zamanda ana etkinlik olan yeni bir takvim sistemi geliştirmeye yönelik etkinliktir. Bu etkinlikte öğrencilerden, tüm

kanıtları ve bu kanıtlardaki bilgileri dikkate alarak yeni bir takvim sistemi geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerden hazırlayacakları takvim sistemi için öncelikle önemli bir başlangıç olayı belirlemeleri ve takvimlerine bir isim vermeleri istenmektedir. Bunun sonrasında öğrencilerin geliştirdikleri takvimlerin bir yılındaki gün ve ay sayısını ortaya koyup, bir yaprağını çizmeleri gerekmektedir. Söz konusu etkinlik ve bu etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

Ana Etkinlik: Buraya kadar takvimlerle ilgili tüm kanıtları incelediniz. Yine kanıtlardan elde ettiğiniz bilgilerden yola çıkarak siz bir takvim geliştirseydiniz;
 Bu takvimin adını,
 Başlangıç olayını,
 Bir yılının kaç gün ve ay olacağını belirtiniz.
 Takviminizin bir yaprağını çiziniz. (takviminizin yaprağı günümüzdekilere benzememeli...)

Takvimin adı:

Başlangıç olayı:

Bir yıldaki gün sayısı:

Bir yıldaki ay sayısı:

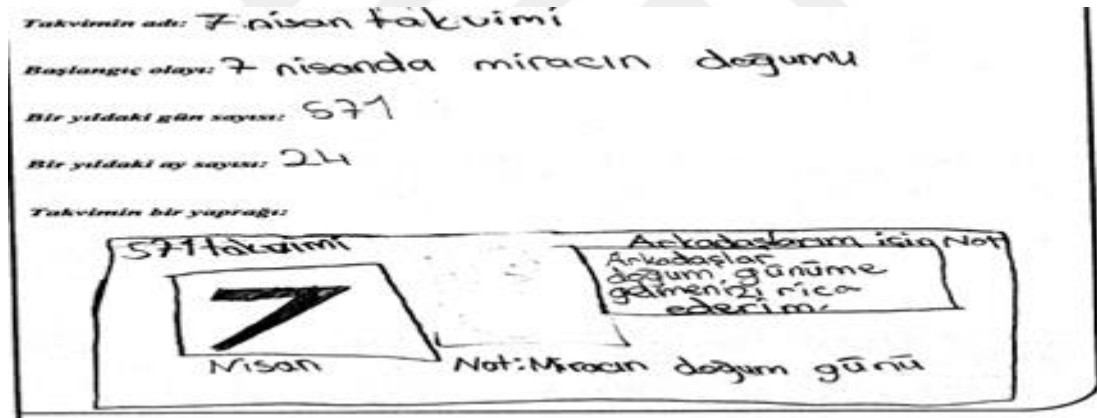
Takvimin bir yaprağı:

Bu etkinlikte takvimlerin özellikleri dikkate alınarak özgün bir takvim geliştirilmiş ise çalışma “çok nitelikli”, geliştirilen takvimin bir eksikliği varsa “nitelikli”, geliştirilen takvimin iki eksikliği varsa veya takvim özgün değilse “ortalama” olarak değerlendirilmiştir. Geliştirilen takvimin ikiden daha fazla eksikliği varsa çalışma “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4.8. “Siz Bir Takvim Geliştirseydiniz; Bu Takvimin Adını, Başlangıç Olayını, Bir Yılının Kaç Gün ve Ay Olacağını Belirtiniz” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
14	14	4	1	-	1	34

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere yeni bir takvim sistemi geliştirme etkinliğine ilişkin öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların 14’ü “çok nitelikli”, 14’ü nitelikli, 4’ü “ortalama”, 1’i ise “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yeni bir takvim sistemi geliştirmeye yönelik etkinlikte önemli ölçüde başarılı oldukları görülebilmektedir. Söz konusu etkinliğe ilişkin çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda, öğrenciler eksiksiz bir şekilde takvimlerini geliştirmişlerdir. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin geliştirdikleri takvimin özelliklerinden birini eksik bıraktıkları tespit edilmiştir. Ortalama olarak değerlendirilen takvimlerin ise günümüzde kullanılan Miladi takvim özelliklerini yansıttığı veya iki eksikliğin olduğu görülmüştür. Çalışma yapraklarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir.



Ö1 geliştirdiği takvim sisteminin başlangıç olayını kendi doğum günü olarak belirlemiştir. Takvimin ismi öğrencinin doğum günü olan 7 Nisan’dır. Bu takvimde bir yıl 571 gün, 24 aydır. Öğrencinin çizdiği takvim yaprağı ise geliştirdiği takvim sisteminin özelliklerine uygundur. Öğrencinin geliştirdiği takvim sistemi *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Ö4’ün çalışması da çok nitelikli olarak değerlendirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Takvimin adı: Mutlu Takvim

Başlangıç olayı: Anne ve babanın evlendi günü

Bir yıldaki gün sayısı: 375

Bir yıldaki ay sayısı: 10

Takvimin bir yaprağı: 1996 yıl takvim yaprağı



Ö4'ün geliştirmiş olduğu takvim sisteminin ismi mutlu takvimdir. Bu takvimin başlangıç olayı öğrencinin anne ve babasının evlendiği gündür. Geliştirilmiş olan takvim sistemi 375 gün, 10 aydır. Öğrencinin çizdiği takvim yaprağı ise takvimin özelliklerini yansıtmaktadır. Bu bakımdan öğrencinin yapmış olduğu çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte Ö3 tarafından geliştirilen takvim çok nitelikli olarak değerlendirilmiştir.

Takvimin adı: 7 Mayıs Ablalarının doğumunu

Başlangıç olayı: Ablalarının doğum günü 7 Mayıs

Bir yıldaki gün sayısı: 362 gün

Bir yıldaki ay sayısı: 12

Takvimin bir yaprağı:

7 Mayıs 1997

Minet ← → Merve



Ö3 geliştirmiş olduğu takvim sistemini 7 Mayıs olarak adlandırmıştır. Öğrencinin takvimi için belirlediği başlangıç olayı, ikiz olan ablalarının doğumudur. Takvimde bir yılda 362 gün 12 ay vardır. Öğrencinin çizmiş olduğu takvim yaprağı ise takvimin özelliklerini yansıtmaktadır. Takvim tüm bu özelliklerinden ötürü *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Takvim sistemi geliştirmeye yönelik etkinlikte *nitelikli* olarak değerlendirilen öğrencilerin geliştirmiş oldukları takvimde bir eksiklik veya hata yapılmıştır. *Nitelikli* olarak değerlendirilen öğrenci çalışma yapraklarından bazıları şunlardır:

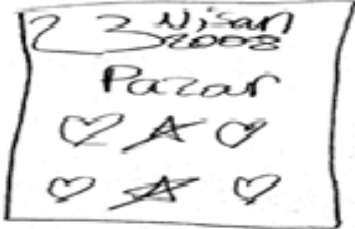
Takvimin adı: Şirinler takvimi

Başlangıç olayı: Benim doğum günüm

Bir yıldaki gün sayısı: 365 gün

Bir yıldaki ay sayısı: 4 / 12 / 2008

Takvimin bir yaprağı:



Ö10 geliştirmiş olduğu takvim sistemini “şirinler takvimi” olarak adlandırmıştır. Takvimin başlangıç olayı öğrencinin doğum günüdür. Bu takvimde bir yıl 365 gündür. Takvim için çizilen yaprak, takvim sisteminin özelliklerine uygun olarak resmedilmiştir. Ancak öğrenci söz konusu takvim sisteminin kaç ay olduğu ifade etmemiştir. Bu eksikliğinden dolayı öğrencinin geliştirdiği takvim sistemi *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö14 tarafından yapılmıştır.

Takvimin adı: Zehra ve Ceren takvimi

Başlangıç olayı: Ceren ile arkadaş olduğumun

Bir yıldaki gün sayısı: 265

Bir yıldaki ay sayısı: 9 ay 2007

Takvimin bir yaprağı: 10 Ocak 2007

Ö14 geliştirmiş olduğu takvim sistemini Zehra ve Ceren takvimi olarak adlandırmıştır. Bu takvim sistemi 265 gün, 9 aydır ve takvimin başlangıç olayı vardır; ancak geliştirilen takvim sistemine uygun bir takvim yaprağı çizilmemiştir. Bu eksiklikten dolayı çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Takvim sistemi geliştirmeye yönelik etkinlikte iki eksikliği olan veya özgün olmayan çalışmalar *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Ortalama olarak değerlendirilen öğrenci çalışma yapraklarından biri şöyledir:

Takvimin adı: Aralık

Başlangıç olayı: Yılbaşı

Bir yıldaki gün sayısı: 365

Bir yıldaki ay sayısı: 12

Takvimin bir yaprağı:

31	Hz. Ali
Aralık	2016

Ö5 rumuzlu öğrencinin geliştirmiş olduğu takvim ve bu takvim için çizdiği yaprak günümüz takvimlerine birçok noktada benzemektedir. Özgün olmamasından dolayı çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir.

Takvim sistemi geliştirmeye yönelik etkinliklerde bir öğrenci etkinliği ise *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Bu takvim sisteminde öğrencinin geliştirmiş olduğu takvime isim verdiği ve başlangıç olayını belirlediği tespit edilmiştir. Ancak öğrenci takvimdeki gün ve ay sayısını belirtmemiş ve takvimine uygun bir takvim yaprağı çizmemiştir. Veri yoğunluğu nedeniyle çalışma yapraklarına yer verilmemiştir.

Geçmişten günümüze kullanılan takvimlerle ilgili yapılan etkinliklerde öğrencilerin en beğendiği çalışma, yeni bir takvim sistemi oluşturmaya yönelik etkinlik olmuştur. Bunun yanında öğrenciler takvimlerle ilgili bazı etkinliklerde zorlanmışlardır. Bu durumlara ilişkin örnek öğrenci günlüğü örnekleri şöyledir:

Ö4'ün Günlüğünden

Sevgili Günlük: Tarih: 16.3.2017
 Bugün yaptığımız Etkinlikte çok mutlu oldum
 Öğrenmemiz Bizim Kendi takvimiz iftedi
 Benim takviminin adı Mutlu takmin
 Bugünkü Bugkader yeter Gorusunuz

SON

Ö4 günlüğünde kendi takvimini oluşturduğu için çok mutlu olduğunu ifade etmiştir. Bu takvimi oluşturmaktan ve oluşturduğu takvime isim vermekten zevk almıştır. Bu bakımdan etkinliğin öğrencinin ilgisini çektiği söylenebilir. Ö29 tarafından tutulan günlük ise şöyledir:

Ö29'un Günlüğünden

Günlük
 Bugün Takvimin Hicri takvimde zorlandım
 En Hoşlandığım yer kendi takvimizi yazmak
 En ilginç yer eskiden olan arapça gazetesini

Ö29 kendi takvimini oluşturduğu etkinlikten çok hoşlandığını günlüğünde ifade etmiştir. Ancak öğrenci Hicri takvim ile ilgili etkinlikleri yaparken zorlandığını belirtmiştir. Hicri takvim ile Miladi takvim arasında benzerlik ve farklılıkların bulunması ve yapılan etkinliğin bunları belirlemeye yönelik olması öğrencinin söz konusu etkinlikte zorlanmasının sebebi olabilir. Çünkü iki özellik arasında karşılaştırma yaparak bu özellikler arasındaki benzerlik ya da farklılıkların ortaya konulması üst bilişsel süreçlerden biri olan analiz yapmayı gerektirmektedir. Buna bağlı olarak söz konusu çalışma, öğrenciler için kısmen zorlayıcı bir etkinlik olabilmektedir. Ö2 takvimlerle ilgili etkinliklerle ilgili tuttuğu günlükte şunları ifade etmiştir.

Ö2'nin Günlüğünden

Geçmiş günük

Tarih: 16.03.2019

Bugün Hanifi öğretmen sayesinde çok eğlenceli bir gün geçirdik. Zorlandığım takvimlerin boşluklarını tamamladım. Eğlendiğim kendi takvimini yapmam zorlandıklarımı öğretmenimi gösterdi.

Ö2 rumuzlu öğrenci kendi takvimini oluştururken eğlendiğini ve takvimlerle ilgili ilk etkinlikleri yaparken zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenci eğlenceli bir gün geçirdiğini de ifade etmiştir. Veri yoğunluğu nedeni ile diğer öğrenci günlüklerine yer verilememiştir.

Veri toplama araçlarında yer alan bilgiler de görüldüğü gibi, öğrenciler kanıt temelli olarak hazırlanan ilk etkinliklerde görece zorlanmıştır. Ancak daha sonra gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler hem eğlenmiş ve hem de ilk etkinliklere göre daha da başarılı olmuştur. Bu durum ilk etkinliklere ilişkin ön bilgilerin yetersizliğinden kaynaklanmış olabileceği gibi, konunun öğrenciler için biraz soyut kalmasından kaynaklı da olabilir.

4.1.4.1.Zamanı Ölçme Araçlarının İzini Sürüyoruz Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Hazırlanan Storyline'nin dördüncü bölümü olan 1926 yılına yolculuğun takvimlerle ilgili etkinliklerinin yanında saatlerle ilgili etkinlikleri de vardır. Bu etkinlikler "Zamanı Ölçme Araçlarının İzini Sürüyoruz" isimli çalışma yaprağında yer almaktadır. Söz konusu çalışma yaprağında 7 kanıt ve 4 etkinlik bulunmaktadır. Etkinliklerin ilkinde öğrencilerin su ve kum saatleri ile ilgili kanıtlardan yola çıkarak iki saat arasındaki benzerlik ve farklılıkları yazmaları gerekmektedir. Bu etkinlik yaptırılırken Storyline yaklaşımı gereği öğrencilerle su ve kum saati oluşturulmuştur.

İkinci etkinlikte güneş ve mum (ateş) saati ile ilgili kanıtlar verilmiştir. Öğrencilerden bu kanıtlardan yola çıkarak eskiden yaşamış olsalar zamanı doğru belirleme adına hangi saati tercih edeceklerine ilişkin varsayımlarını ifade etmeleri istenmektedir. Bu etkinlik yaptırılırken öğrencilerle aynı zamanda güneş ve mum saati de oluşturulmuştur.

Çalışma yaprağında yer alan üçüncü etkinlikte ise, öğrencilere mekanik, pilli ve elektronik saatlerle ilgili kanıtlar verilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerden mekanik ve pilli saatler arasındaki ilişkiyi ifade etmeleri istenmiştir.

Çalışma yaprağında yer alan son etkinlik ise, tüm kanıtlardan yola çıkarak öğrencilerin 2050 yılında saatlerin nasıl olabileceğine ilişkin fikir ifade etmelerine yöneliktir. Ayrıca etkinlikte öğrencilerin bu saatin nasıl olacağını çizmeleri de gerekmektedir. Etkinliklerin değerlendirilmesi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılmıştır. Çalışma yaprağında yer alan ilk etkinliğe ilişkin yapılan değerlendirmeye aşağıda yer verilmiştir. Söz konusu çalışma yaprağında yer alan etkinliklerin öğrenciler tarafından yapılması için hazırlanan Storyline öyküsünün ilgili bölümü okunarak anahtar sorular sorulmuştur. Araştırmacının ilgili öykü bölümünü okuduktan sonra sorduğu anahtar sorulara öğrenciler doğru yanıtlar vermiştir. Bu duruma ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesiti şöyledir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Antikacı onlara hangi saat çeşitlerini göstermiş olabilir bilginiz var mı? Fikrinizi söyleyin. Çekinmeyin. Yanlış olabilir.

Ö31: Kum saati.

Ö18: Su saati.

Ö5: Güneş saati.

Araştırmacı: Buraya mı bakıyorsunuz buralardan mı cevaplar veriyorsunuz. Peki başka ne olabilir?

Ö29: Ateş saati.

Araştırmacı: Ateş saati yani mum saati öyle mi?

Ö31: Ateş saati ne?

Araştırmacı: Ateş saati ne bu saatleri yavaş yavaş işleyelim mi?

Öğrenciler: Eveett.

Araştırmacı: Bakalım teknoloji laboratuvarının posta kutusunda saatlerle ilgili ne tür kanıtlar var? Bakalım mı bana yardım edecek olan biri var mı?

Öğrencilerin anahtar sorulara verdikleri cevapların eskiden kullanılan saatler olduğu görülebilmektedir. Bu durum öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerine dağıtılan çalışma yaprağında yer alan

kanıtlardan yararlandığı da söylenilebilir. Öğrencilerin anahtar soruların bazılarına verdikleri yanıtlardan sonra Kanıt 1 ve 2 ile ilgili etkinlik araştırmacı tarafından öğrencilere yaptırılmıştır. Etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

“Kum Saati ve Su Saatinin Benzerlikleri ve Farklılıkları Nelerdir?” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Geçmişte kullanılan saatlerle ilgili yapılan etkinliklerin ilkinde su ve kum saati ile ilgili kanıtlar sunulmuştur. Öğrenciler bu iki saat arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları etkinlikte ifade etmiştir. Bu etkinlik yaptırılırken aynı zamanda kum ve su saati de öğrencilerle birlikte oluşturulmuştur. Kanıt 1 – 2, bu kanıtlarla ilgili yapılan etkinlik ve bu etkinliğin değerlendirilmesi şöyledir:

Kanıt 1. Su saati ve görünümü. <i>Su saatleri</i>, dibinde delik olan bir kovanın boşalması ve dolmasıyla zamanı gösterir. Kaptaki delik, suyun yavaş ama düzenli akmasını sağlar (Kıncal, 2006: 35)  Kaynak: Kıncal, Ö. D. (2006) Tüketici davranışlarının saat tasarımı etkisi (kol saati örneği), 35.	Kanıt 2. Kum saati ve görünümü. <i>Kum saati</i> bitişik veya ayrı iki kaptan birine konan kumun bir kaptan ötekine aktığı saat çeşididir. Bu saat Çin uygarlığında kullanılmıştır (Çağatay, 1978).  Kaynak: Çağatay, N. (1978). Eski çağlardan bu yana zaman ölçümü ve takvim.

- Kanıt 1 ve 2’ü dikkatlice okuyunuz ve resimleri inceleyiniz. Kum saati ve su saatinin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? Yazınız.

.....

.....

.....

Bu etkinlikte kum ve su saati arasındaki benzerlikler ya da farklılıklar 3 özellik ile ifade edilmişse çalışma “çok nitelikli”, 2 özellik ile ifade edilmişse “nitelikli”, 1 özellik ile ifade edilmişse “ortalama” olarak değerlendirilmiştir. Kum ve su saatine ilişkin bilgilerin verildiği çalışmalar ise “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçütlere göre yapılan değerlendirmeye ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.9. “Kum Saati ve Su Saatinin Benzerlikleri ve Farklılıkları Nelerdir?” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
20	8	2	2	-	2	34

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların 20’si “çok nitelikli”, 8’i “nitelikli”, 2’si “ortalama” ve 2’si ise “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin su ve kum saati arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin belirlenmesine yönelik etkinlikte önemli ölçüde başarılı oldukları görülebilmektedir. Söz konusu etkinliğe ilişkin çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin iki saat arasındaki benzerlik ve farklılıkları ifade edebildikleri tespit edilmiştir. Bu çalışma yapraklarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

- Kanıt 1 ve 2’ü dikkatlice okuyunuz ve resimleri inceleyiniz. Kum saati ve su saatinin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? Yazınız.

benzerliği ikisinde kum ve su saatinde
olması
kum saati kumla çalışır su saati suyla çalışır

Ö16 çalışmasında kum ve su saatinin benzer yönüne dikkat çekmiştir. Bunun yanında kum saatinde kuma ihtiyaç duyulduğunu, su saatinin ise su ile çalıştığını ifade etmiştir. Öğrenci iki saat arasındaki benzerlik ve farklılıkları etkinlikte belirtebilmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma aşağıda sunulmuştur.

Farklılıkları Birinde Su Birinde
kum olması Benzerlikleri Sapları
ve ikisinde zaman ölçme gerektirir

Ö5 rumuzlu öğrencinin kum ve su saatinin farklılıklarını ifade edebildiği görülmektedir. Öğrenci her iki saatin de zamanı ölçmek için kullanıldığını çalışmasında belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencinin iki saat için gerekli olan fiziksel ekipmana değindiği

görülebilmektedir. Bu bakımdan söz konusu çalışma çok *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikte öğrenci çalışmalarından bazıları *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kum ve su saatinin benzerlik ve farklılıklarını ifade ederken kendilerini net olarak yazamamaları veya iki saatin benzer ve farklı yönlerinin ikisine değinmeleri çalışmaların *nitelikli* olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

İkisinin de içindekileri sıvı? İkisi de zaman ölçüyor ve ikisinin görünümü farklıdır

Ö7 kodlu öğrenci kum ve su saatinin ikisinin de zamanı ölçtüğünü ve iki saatin görünümünün farklı olduğunu belirtmiştir. Ancak öğrenci, cevabında iki saatin içindeki sıvı şeklinde bir ifade kullanmıştır. Öğrenci her iki saatin içinde de akışkan bir madde kullanıldığını dile getirmeye çalışmış olsa da bunu doğru bir şekilde yapamamıştır. Bundan dolayı çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Nitelikli olan bir diğer çalışma ise aşağıda sunulmuştur.

Bence ikisi de delikli farklılıklar saati
Biri suyla

Ö19 rumuzlu öğrencinin kum ve su saatinin ikisinin de delikli olduğunu belirttiği ve su saati için suya ihtiyaç duyulduğunu ifade ettiği görülmektedir. Ancak çalışmada kum saatine ilişkin olarak herhangi bir bilgiye yer vermemiştir. Bu çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Kum ve su saatleri arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin belirlenmesine ilişkin yapılan öğrenci çalışmalarının ikişer tanesi *ortalama* ve *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmalardan ortalama olarak değerlendirilenlerde, öğrencilerin kum ve su saati arasındaki farklılık ve benzerliklere ilişkin bir özelliğe yer verdikleri tespit edilmiştir. Geliştirilmeli olarak değerlendirilen çalışmalarda ise, kum ve su saatine

ilişkin bazı bilgilere yer verilmiştir. Veri yoğunluğu nedeni ile bu çalışmalar sunulamamıştır.

Su ve kum saati ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilirken bir taraftan da bu saatler sınıfta oluşturulmuştur. Kum ve su saatlerini oluşturmak için araştırmacı tarafından dört adet pet şişe ve tuz getirilmiş ve bazı öğrencilerden yardım alınarak kum ve su saati yaptırılmıştır. Bu etkinliğe ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesiti şu şekildedir:

Etkinliğe ilişkin kesitler:



Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Güzel peki. Sizce biz bunlarla bir su saati yapabilir miyiz ne dersiniz?

Ö8: Öğretmenim evet. O şişeyi bir iğne ile deleceğiz.

Araştırmacı: Hangisini?

Ö8: Su dolu olanı. Mini minnacık ama.

Araştırmacı: Sence şu delik yeter mi?

Ö8: Evet yeterli.

Araştırmacı: Peki o zaman bakın damla damla akıyor. Şimdi aktıkça siz seviyesini zamanla tutarak seviyesini işaretliyorsunuz. Su saatinin mantığı bu. Peki kum saati yapabilir miyiz?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Peki kum saati nasıl olabilir sizce?

Öğrenciler: Kum getirelim mi öğretmenim. Kum getirmeye gerek yok çünkü ben tuz getirdim.

(Araştırmacı öğrencilerin yardımı ile tuzu pet şişeye koyar ve ardından delik olan pet şişe kapağını bir pet şişeye takar.)

Araştırmacı: Çocuklar zaman tutalım. Kim zaman tutacak.

Ö5: Ben.

Araştırmacı: Çocuklar ne dersiniz kum akar mı şimdi ters çevireceğiz ne dersiniz. Kim ters çevirmek ister? Bakalım kim güzel parmak kaldırıyor. Gel lütfen. Çevir bakalım. Akıyor mu?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Neden akmıyor?

Ö2: Havasız kalıyor.

Araştırmacı: Buna o zaman delik açayım. Biraz da kapağını gevşeteyim yapabilecek miyim bilmiyorum doğrusu. Bakalım şimdi akacak mı?

Öğrenciler: Akıyor.

Araştırmacı: Evet şimdi dakika tutup belirlememiz gerekiyor.

Örnek sınıf içi iletişim kesitinde de görüldüğü gibi araştırmacı ve öğrenciler çalışma yaprağındaki etkinlikleri yaparken kum ve su saatini de oluşturmuştur. Oluşturulan bu kum ve su saati teknoloji laboratuvarına ikinci bölümde hazırlanan teknoloji laboratuvarının geçmişte kullanılan saatler bölümüne yerleştirilmiştir.

“Eski Zamanda Yaşıyor Olsaydınız Ateş ve Kum Saatinden Hangisini Kullanmak İsterdiniz” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Geçmişte kullanılan saatlerle ilgili yaptırılan bir başka kanıt temelli etkinlik, güneş ve mum saatleri ile ilgilidir. Bu kapsamda öncelikle güneş ve mum saati ile ilgili kanıtlar

okutulmuş ve ardından etkinlik öğrencilere yaptırılmıştır. Öğrencilere “eski zamanda yaşamış olsaydınız güneş ve mum saatinden hangisini tercih ederdiniz” sorusu yöneltilmiş ve hangi saati, neden tercih edeceklerini açıklamaları istenmiştir. Bahsi geçen etkinlik, bu etkinlikle ilgili kanıtlara ve etkinliğe ilişkin yapılan değerlendirmeye aşağıda yer verilmiştir:

Kanıt 3.Güneş saati ve görünümü Güneş saatleri: bir zemin (kadran) üzerine çizilmiş olan saat çizgileri ve bir çubuğun bu saat çizgilerinin üzerinde oluşturduğu gölgesi yardımıyla zamanın belirlenmesini sağlayan araçlardır (Kılcal, 2006: 32).  Kaynak:Kılcal, O.D., (2006) Tüketici davranışlarının saat tasarımı etkisi (kol saati örneği),35.	Kanıt 4.Ateş saati ve görünümü. Ateş (Mum) Saati: yanan mumun kısalan boyunun ölçülmesi ile zamanın belirlendiği saattir.  Kaynak: Akbulut, U. (2017). Saatin Tarihçesi http://www.uralakbulut.com.tr/

- Kanıt 3 ve 4'ü dikkatlice okuyunuz ve resimleri inceleyiniz.Eski zamanlarda yaşıyor ve zamanı doğru belirleme konusunda önemli bir göreviniz olsaydı ateş veya güneş saatinden hangisini kullanmak isterdiniz? Fikirlerinizi aşağıya yazılı olarak ifade ediniz.

.....

.....

.....

Bu etkinlikte öğrencilerin seçtikleri saatlere ilişkin ortaya koydukları gerekçeler zamanı belirleme adına oldukça etkili gerekçeler ise bu çalışmalar “çok nitelikli” olarak değerlendirilmiştir. Ortaya konulan neden zamanı belirleme adına etkili ise “nitelikli”, ortaya konan neden zamanı doğru belirleme adına dolaylı anlamda etkili ise “ortalama”, ortaya konan nedenin zamanı doğru belirleme adına dolaylı veya doğrudan bir etkisi yoksa çalışmalar “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.10. “Eski Zamanda Yaşıyor Olsaydınız Ateş ve Mum Saatinden Hangisini Kullanmak İstediniz ” Etkinliğine İlişkin Değerlendirmenin Analizi

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
20	4	-	3	5	2	34

Yukarıdaki tablo 4.10’da görüldüğü üzere eski zamanda yaşıyor olsaydınız ateş ve mum saatinden hangisini tercih ederiniz? Etkinliğine ilişkin öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların 20’si “çok nitelikli”, 4’ü “nitelikli”, 3’ü “geliştirilmeli” ve 5’i ise boş/anlamsız olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrenciler güneş ve mum saatinden hangisini tercih edeceklerini gerekçelendirerek açık bir şekilde ortaya koyabilmiş ve bu gerekçelerin zamanı doğru belirleme adına önemli olabileceği görülmüştür. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda da yine öğrencilerin zamanı doğru belirleme adına ortaya koyduğu gerekçelerin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ancak çok nitelikli çalışmalardaki gerekçelerin zamanı doğru belirleme adına daha anlamlı olduğu söylenebilir. Geliştirilmeli olarak değerlendirilen çalışmalarda ise, öğrencilerin mum ve güneş saatinden birini tercih ettikleri ancak bu tercihe ilişkin ortaya koydukları gerekçelerin zamanı doğru belirleme adına doğrudan veya dolaylı etkisinin olmadığı görülmüştür. Söz konusu etkinliğe ilişkin çok nitelikli, nitelikli olarak değerlendirilen çalışma yapıtlarından bazıları şunlardır:

- Kanıt 3 ve 4’ü dikkatlice okuyunuz ve resimleri inceleyiniz. Eski zamanlarda yaşıyor ve zamanı doğru belirleme konusunda önemli bir göreviniz olsaydı ateş veya güneş saatinden hangisini kullanmak isterdiniz? Fikirlerinizi aşağıya yazalı olarak ifade ediniz.

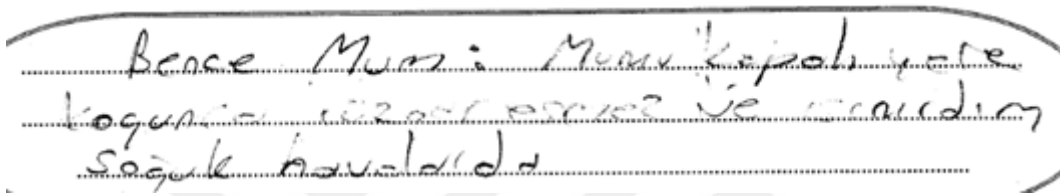
Güneş saatini kullanmak isterdim. Çünkü güneş saati daha açık bir şekilde, saati gösterdiği için.

Ö2 eski zamanda yaşıyor olsaydı güneş saatini kullanmak istediğini belirtmiştir. Bu tercihinin gerekçesini ise güneş saatinin mum saatine göre zamanı daha açık ve net bir şekilde tespit etmesine bağlamıştır. Öğrenci tercihinin açık bir şekilde ifade ettiği için bu çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma ise Ö12’nindir.

Ateş çünkü güneş saatini akşamları kullanamayız.

Ö12 eski zamanda yaşıyor olsaydı mum saatini kullanmak istediğini belirtmiştir. Bu isteğinin nedenini ise güneş saatini akşam kullanılamıyor olmasına bağlamıştır. Öğrencinin tercih gerekçesi gerçeğe uygun ve mantıklıdır. Bu sebeple çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Söz konusu etkinlikte öğrenci çalışmalarının bazıları *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmalarda zamanı doğru belirleme adına öğrencilerin ortaya koydukları gerekçeler, çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalara göre bir takım eksiklikler içermektedir. Örnek olarak gösterilebilecek çalışma yapraklarından bazıları şunlardır:



Ö9'un çalışması *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci eski zamanda yaşamış olsaydı mum saatini tercih edeceğini belirtmiştir. Kapalı bir yere mumu koyduğunda rüzgâr esmeyeceği için zamanı doğru ölçeceğini ifade etmiştir. Ancak öğrencinin mum saatinin ısınmasına yardımcı olabileceğini ifade ettiği de görülmektedir. Son ifadenin zamanı doğru belirleme adına anlamlı olmadığı düşünülebilir. Bundan ötürü çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Söz konusu etkinlikte *geliştirilmeli* olarak değerlendirilen öğrenci çalışmalarında ortaya konan gerekçelerin zamanı doğru belirleme adına doğrudan etkisi yoktur. Örneğin bu çalışmaların birinde “mum çünkü hem ısınırdık hem de saati öğrenirdik” şeklinde bir ifade kullanılmıştır. Burada öğrencinin mum saatini tercihinine ilişkin ortaya koyduğu gerekçe zamanı belirleme adına doğrudan etkili değildir. Bu tür ifadelerin çalışmaların geliştirilmeli olarak değerlendirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Güneş ve mum saati ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilirken bir taraftan da bu saatler sınıfta oluşturulmuştur. Bunun için öğrencilerle öncelikle güneş saati için bir çubuk hazırlanmış ve saatin zemini oluşturulmuştur. Mum saati için ise bir pet tabak ve mum hazırlanmış ve mumun erime süresi belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan mum ve güneş saatlerine ilişkin sınıf gözlem kesitleri şunlardır:



Fotoğraf 1: Mum ve Güneş saati.



Fotoğraf 2: Güneş saatinin oluşturulması.

Öğrencilerle oluşturulan mum ve güneş saatleri daha sonra teknoloji laboratuvarının ilgili bölümlerine yerleştirilmiştir. Öğrencilerin kum, su, güneş ve mum saatini oluştururken derse olan ilgilerinin oldukça üst düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin araştırmacı ve öğrenci günlükleri şunlardır:

Araştırmacı Günlüğü:

17/03/2017

Bugün Storyline'im dördüncü bölümünde saatlerle ilgili etkinlikleri gerçekleştirdik. Bunun için öncelikle öğrencilere eskiden kullandığımız saatleri sordum. Çocuklar kum ve su saati örneklerini verdiler. Buradan çocukların derse ilişkin ön bilgilerinin olduğunu anladım. Ardından su ve kum saati oluşturduk. Sonra güneş ve mum (ateş) saati ilgili etkinlikleri yaptık ve bu saatleri oluşturduk. Çocuklar su, kum, güneş ve mum saatini oluştururken derse aktifliği gösterdiler. Bu saatlerin nasıl çalıştığını anladılar. Mekonik pilli ve elektronik saatlerde ilgili etkinlikleri de bitirdik. Çocukların etkinlikleri yaparken eğlendiklerini görebiliyorum. Öğrenciler 2550 yılındaki saatleri yapmayı sevdi.

Araştırmacı günlüğünde yer alan ifadelerde öğrencilerle su, kum, mum ve güneş saati oluşturmanın öğrencilerin derse ve konuya olan ilgilerini olumlu yönde etkileyebildiği

görülmektedir. Ayrıca bu etkinlikler öğrencilerin saatlerin çalışma şeklini anlamasını da kolaylaştırmıştır. Etkinliklerle ilgili öğrencilerin tuttıkları günlüklerden örnekler de sunulmuştur. Ö9 günlüğünde şu ifadeler yer vermiştir.

Ö9'un Günlüğünden

Günler;
bugün kum saati, güneş saati, Mum saati ve su saati yaptık en çok sevdiğim su saati idi. And zorlandığımız Mum saati idi ve etkinlikler çok güzeldi ve çok mutlu olduğum etkinlikler
saatler

Ö9 rumuzlu öğrenci yapılan etkinlikler ile ilgili olarak günlüğünde güneş, kum, su ve mum saati yaptığını ve su saatini çok sevdiğini ifade etmiştir. Bunun yanında bu saatlerle ilgili etkinlikleri yapmaktan dolayı mutlu olduğunu dile getirmiştir. Öğrencinin yapılan etkinliklerden sıkılmadığı, etkinlikleri yapmaktan dolayı mutlu olduğu, bazı noktalarda zorlansa bile genel anlamda etkinliklerle ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Ö26 ise günlüğünde şunları belirtmiştir:

Ö26'nın Günlüğünden

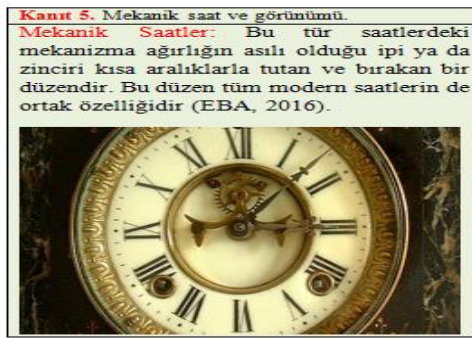
Bugün saatleri işledik çok güzeldi. çok eğlenceli ilk saatleri yaptık, kum saati, güneş saati bunları yaptık.

Ö26 ilk saatleri (güneş, kum, su, mum) yaparken eğlendiğini ve etkinlikleri çok güzel bulduğunu günlüğünde ifade etmiştir. Öğrencinin ifadelerinden yola çıkarak, yapılan etkinliğin öğrencilerinin derse olan ilgisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Veri yoğunluğu nedeni ile mum ve güneş saati ile ilgili yapılan etkinliklere ilişkin daha fazla günlük, çalışma yaprağı ve sınıf içi iletişim kesitine yer verilememiştir.

“Mekanik, Pilli ve Elektronik Saatler Arasında Nasıl Bir İlişki Olabilir?” Etkinliğine İlişkin Yapılan Çalışmanın Değerlendirilmesi

Günümüzde kullanılan saatlerle ilgili bir başka kanıt temelli etkinlik mekanik, pilli ve elektronik saatler ile ilgilidir. Bu etkinlikte öğrencilerin mekanik saatler ile pilli saatler arasındaki ilişkiyi belirlemeleri gerekmektedir. Bu etkinlik ve etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.



- Kanıt 5'i okuyunuz ve mekanik saat görselini inceleyiniz. Kanıt 6 ve 7'yi dikkatlice inceleyiniz. Sizce mekanik saatle pilli saatler arasında nasıl bir ilişki olabilir? Görüşlerinizi aşağıya yazınız.

Bu etkinlikte kanıtlardan yola çıkılarak saatlerin çalışma prensipleri ortaya konulmuş ve saatler arasındaki ilişki belirlenmiş ise çalışma “çok nitelikli”, kanıtlardan yola çıkılarak saatlerin çalışma prensipleri ortaya konulmuş ve saatlerle ilgili bilgi verilmişse çalışma “nitelikli”, saatlerin tek özelliğine vurgu yapılmışsa “ortalama”, saatlerle ilgili bilgiler organize biçimde sunulamamışsa “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Buna göre yapılan değerlendirmeye ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.11. “Mekanik, Pilli ve Elektronik Saatler Arasında Nasıl Bir İlişki Olabilir?” Etkinliğine İlişkin Değerlendirmenin Analizi

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş / Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
3	21	2	1	5	2	34

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi “Mekanik, Pilli ve Elektronik Saatler Arasında Nasıl Bir İlişki Olabilir?” etkinliğine ilişkin öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların 3’ü “çok nitelikli”, 21’i “nitelikli”, 2’si “ortalama”, 1’i “geliştirilmeli ve 5’i ise boş/anlamsız olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin mekanik, pilli ve elektronik saatler arasındaki ilişkileri nispeten belirleyebildikleri, ancak önemli ölçüde zorladıkları görülmektedir. Söz konusu etkinliğe ilişkin çok nitelikli, nitelikli ve ortalama olarak değerlendirilen çalışma yapraklarından bazıları şunlardır:

Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin üç saate ilişkin bilgiler verdiği, saatlerin benzer noktalarını ve çalışma şekillerini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Söz konusu çalışma yapraklarından bazıları şu şekildedir:

- Kanıt 5’i okuyunuz ve mekanik saat görselini inceleyiniz. Kanıt 6 ve 7’yi dikkatlice inceleyiniz. Sizce mekanik saatle pilli saatler arasında nasıl bir ilişki olabilir? Görüşlerinizi aşağıya yazınız.

Mekanik saat mekanizma ile çalışır.
Pilli ve elektronik saat ise hem mekanizma hem de pil ile çalışır.

Ö1 rumuzlu öğrenci mekanik, pilli ve elektronik saatler arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Öğrencinin mekanik saatin içerisindeki mekanizma ile çalışabildiğini ifade ettiği bu mekanizmanın pilli saatlerde de bulunduğunu belirlediği görülebilmektedir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Söz konusu etkinlikte *nitelikli* olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrenciler üç saatin de ortak özelliklerini belirledikleri ve çalışma düzeneklerine yer verdikleri tespit edilmiştir. Ancak öğrenciler saatlerin aralarındaki ilişkiyi tam olarak belirleyememiştir. Bu eksiklikten dolayı çalışmalar nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Nitelikli olarak değerlendirilen öğrenci çalışmalarından bazıları şunlardır:

mekanik saat pilli saat
Elektronik tetsi farklı pilli saat pille
çalışır mekanik saat zincirle çalışır
Elektronikte telefonlarda gösterir

Ö28 üç saatin de farklı çalışma prensiplerini belirlemiştir. Mekanik saatin içinde yer alan mekanizma sayesinde çalışabildiği, pilli saatlerin ise pille çalışabildiğini öğrenci ifade edebilmiştir. Bunun yanında öğrencinin elektronik saatlerin kullanım alanlarına yer verdiği görülebilmektedir. Bu bakımdan çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma ise aşağıda sunulmuştur.

Üçüde saat ama birisi pille, birisi elektrikle ve
birisi ip yada zincirle çalışır. Aralarında değişik olan
elektronik saattir.

Ö2 rumuzlu öğrenci üç saatin pille, elektrikle ve mekanizmanın kurulması ile çalıştığını ifade edebilmiştir. Öğrencinin saatlerin güç kaynaklarını ve çalışma prensiplerine çalışmada yer verebildiği görülebilmektedir. Saatlerle ilgili yapılan bu değerlendirmenin doğru olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikte *ortalama* olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin zamanı ölçme konusuna vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Çalışmalarda saatlerin çalışma prensiplerine ve güç kaynaklarına yer verilmemiştir. Bundan dolayı çalışmalar *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmalardan biri şöyledir:

Hepsi de bir saatler ve saatleri gösteren birisi
72.45' gösterir ben diğeri 72.40' gösterir birisi
saatleri diğeri 72.45' gösterir ben diğeri 72.40' gösterir

Ö26 rumuzlu öğrenci üçünün zamanı ölçmeye yaradığını ifade etmiştir. Öğrencinin saatlerin çalışma prensiplerine ve güç kaynaklarına ilişkin herhangi bir bilgi vermediği

görülebilmektedir. Saatlerin sadece bir özelliğine ilişkin bilginin verildiği bu çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir.

Geliştirilmeli olarak değerlendirilen çalışmada, öğrencinin saatlerle ilgili bilgilere yer verdiği ancak bu bilgileri organize bir şekilde sunmadığı tespit edilmiştir. Veri yoğunluğu nedeni ile bu çalışmaya yer verilmemiştir. Saatlerle ilgili yapılan son etkinlikte ise öğrencilerin 2050 yılında saatlerinin nasıl görüleceği ve özelliklerinin neler olduğunu ifade ettiği etkinliktir. Bu etkinliğin değerlendirilmesine aşağıda yer verilmiştir.

“2050 Yılındaki Saatlerin Görünümü Nasıl Olacaktır? Bu Saatlerin Özellikleri Ne Olacaktır?” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu etkinlik iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin 2050 yılında saatlerin nasıl görüleceğine ilişkin bir çizim yapmaları gerekmektedir. Etkinliğin ikinci bölümünde ise öğrenciler, 2050 yılındaki saatlerin özelliklerini ifade etmelidir. Öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler şunlardır:

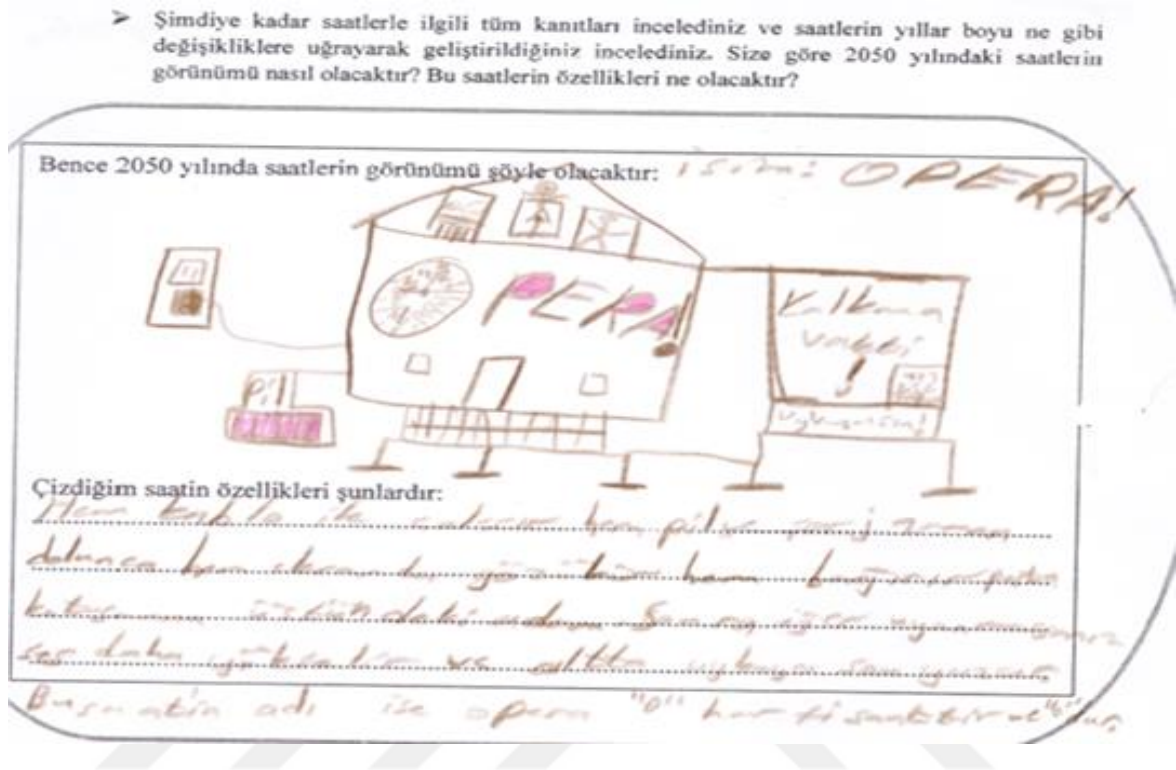
2050 yılında kullanılabilecek saatlerin görünümü ve özellikleri günümüzdeki saatlerden farklıdır (çok nitelikli). 2050 yılında kullanılabilecek saatlerin özellikleri günümüzdeki saatlerden farklıdır (nitelikli). Tasarlanan saatler günümüzdeki saatlere birçok yönden benzerdir (ortalama). Tasarlanan saatlerin gelecekte olabilecek saatlerle ilgisi yoktur (geliştirilmeli). Bu ölçütlere göre yapılan değerlendirmeye aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.12. “2050 Yılındaki Saatlerin Görünümü Nasıl Olacaktır? Bu Saatlerin Özellikleri Ne Olacaktır?” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ anlamsız	Gelmeyen	Toplam
10	13	6	3	-	2	34

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların 10’u “çok nitelikli”, 13’ü “nitelikli”, 6’sı “ortalama”, 3’ü “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmede çok nitelik olarak kabul edilen çalışmalarda, öğrencilerin günümüz saatlerinden farklı saatler çizdiği ve bu saatlere farklı özellikler eklediği görülmüştür. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin çizimleri günümüzdeki saatlere benzemektedir. Ancak bu saatler özellik olarak bazı yönlerden günümüzdeki saatlerden farklılaşmaktadır. Ortalama olarak değerlendirilen öğrencilerin çalışmaları ise özellik ve

çizim olarak günümüzdeki saatlerden pek de farklılık göstermemektedir. Farklı kategorilerde değerlendirilen çalışmaların bazılarına aşağıda yer verilmiştir.



Ö26 rumuzlu öğrencinin ismini opera koyduğu saat görüntü yönü ile günümüzdeki saatlerden oldukça farklıdır. Saatte kullanılan tüm görsellerin özellik olarak da ifade edildiği görülmektedir. Örneğin uyanma alarmı olarak kullanıldığında saatin ekranında kalkma vakti yazılmış ve eğer uyanılmamışsa çatıdaki insanın sesine yükselteceği ifade edilmiştir. Saatin hem elektrikle ile hem de pille çalışabileceği görülebilmektedir. Bu saatin özellik ve görünüm yönünden günümüzdeki saatlerden oldukça farklı özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikte nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalar da bulunmaktadır. Ö13'ün çalışması aşağıda yer almaktadır.

Bence 2050 yılında saatlerin görünümü şöyle olacaktır:

Kalemın üstünde
Küçük elektronik bir kalemli saat olabilir.



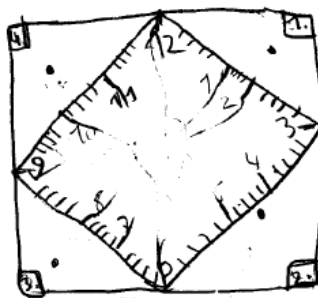
Çizdiğim saatin özellikleri şunlardır:

Özellikleri: O kolda evde vb. yerlerde olması
Kalemli saate bakabiliriz.

Ö13'in geliştirmiş olduğu saat bir kalem saatidir. Kalemın üstünde bir elektronik saat vardır. Öğrenciler istedikleri yerde bu saati kullanabilirler. Kalemın üstünde elektronik bir saat yerleştirme fikri öğrenci tarafından ifade edilmiş ve ilginç bulunmuştur. Kalemın özellikleri tam olarak ifade edilemediğinden etkinlik *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Söz konusu etkinlikte *ortalama* olarak değerlendirilen çalışmalarda, öğrencilerin günümüzde kullanılan saatlerden farklı olarak önemli bir özellik eklemeyi ve görünüm olarak günümüzdeki saatlere benzer saatler çizdiği tespit edilmiştir. Bu özelliklere sahip bir çalışmaya aşağıda yer verilmiştir:

Bence 2050 yılında saatlerin görünümü şöyle olacaktır:



Çizdiğim saatin özellikleri şunlardır:

noktalar saati gösterir 1. 2. 3. ve 4. bölgeler
vardır.

Ö12 rumuzlu öğrencinin çizdiği ve özelliklerini yazdığı saatin günümüzdeki saatlere ciddi anlamda benzerlik gösterdiği ve özellik olarak günümüzdeki saatlerden pek de farkının olmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir.

Söz konusu etkinlikte öğrencilerin 2050 yılında kullanılabilecek saatlere ilişkin yaptıkları çizimin ve yazdıkları özelliklerin günümüzdeki ve gelecekteki saatlerle pek de ilgili olamayabileceği görülmüştür. Bu saatlerin daha çok eskiden kullanılan zamanı ölçme araçlarını andırdığı, bu aletlere bazı özellikler eklendiği görülmüştür. Bu bakımdan çalışmalar *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Veri yoğunluğu nedeni ile bu çalışmalara yer verilememiştir. Aşağıda öğretmen ve araştırmacı günlüğünde 2050 yılında saatlerin nasıl olacağına ilişkin etkinliğe yönelik görüşlerine şu şekilde yer verilmiştir:

Öğretmen Günlüğü:

Bu gün hikâyenin saatlerle ilgili etkinlikleri gerçekleştirildi. Hanifi Bey hikâyeyi okudu. Öğrencilere eski saatleri sordu. Kum saati ve su saatini öğrenciler söyledi. Önceden bazı kitaplarda bu konulara rastladığımız için ön bilgileri vardı. Pet şişe su ve tuz gibi malzemelere kum ve su saati oluşturuldu. Sonra güneş ve mum saati de yapıldı. Etkinlik çalışması ile konu pekiştirildi. Mekanik saat, pilli ve elektronik saatlerle ilgili etkinlikler yapıldı. Her öğrenci 2050 kullanılabilecek hayali bir saat çizdi ve bu saatine özellikler yazdı. Öğrencilerim bu çalışmayı severek yaptılar.

Araştırmacı Günlüğü:

17/03/2017

Bugün Storyline'in dördüncü bölümünde saatlerle ilgili etkinlikleri gerçekleştirildi. Bunun için öncelikle öğrencilere eskiden kullanılan saatleri sordum. Çocuklar kum ve su saati örneklerini verdiler. Buradan çocukların derinleşmesi için ön bilgilerini aldım. Ardından su ve kum saati oluşturuldu. Sonra güneş ve mum (ateş) saati ilgili etkinlikleri yapıldı ve bu saatleri oluşturuldu. Çocuklar su, kum, güneş ve mum saatini oluştururken derse çok ilgi gösterdiler. Bu saatlerin nasıl çalıştığını anladılar. Mekanik pilli ve elektronik saatlerle ilgili etkinlikleri de bitirdik. Çocukların etkinlikleri yaparken yeteneklerini gösterebildiklerini. Öğrenciler 2050 yılındaki saatleri yapmayı sevdi.

Yukarıda yer verilen öğretmen ve araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin 2050 yılında saatlerin nasıl olabileceğine ilişkin etkinliği severek yaptıkları görülebilmektedir. Kanıt temelli saatler etkinliği oluşturulan eski saatlerin teknoloji laboratuvarına yerleştirilmesi ve çalışma yapraklarının sınıf panosuna asılması sonucunda tamamlanmıştır.

Eskiden kullanılan saatlerle ilgili gerçekleştirilen kanıt temelli etkinliklerde, öğrencilerin önemli bir bölümünün başarı olabildiği söylenebilmektedir. Bunun yanında öğrenciler üçüncü etkinlikte görece biraz daha zorlanmıştı ki, bu durum değerlendirme tablosunda da görülebilmektedir. Ayrıca bu bölümde öğrencilerle su, kum, mum ve güneş saati oluşturularak teknoloji laboratuvarına yerleştirilmesi onların ders ilgisini ve motivasyonun arttırmıştır. Böylelikle Aziz Bey ve Arkadaşları adlı Storyline'nin dördüncü bölümündeki etkinliklerin değerlendirilmesi tamamlanmıştır.

4.1.5. Bölüm V/ Üçüncü Olay: “Aziz Bey ve Ali'nin Başkent Turu” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Hazırlanan Storyline çalışmasının beşinci bölümü “Aziz Bey ve Ali'nin Başkent Turu” isimli olaydır. Bu olay bağlamında hazırlanan etkinliklerle “**Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar**” kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bunun için özel olarak otomobilin gelişimine yönelik etkinlikler geliştirilmiştir. Bu bağlamda öykü bölümü öğrencilere okunmuş, otomobilin gelişimine yer veren üç video izletilmiş ve çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Bu çalışma yaprağında dört etkinliğe yer verilmiştir.

Çalışma yaprağındaki 1. etkinlik iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde otomobilin icat edildiği ilk halinden, günümüzdeki modern haline kadar geçirdiği gelişim ve değişim öğrenciler tarafından otomobil görselleri kullanılarak sıralanmalıdır. İkinci bölümde ise öğrencilerin ilk bölümde yaptıkları sıralamayı açıklamaları gerekmektedir.

Çalışma yaprağındaki 2. etkinlik, otomobilin icat edildiği ilk hali ile günümüzdeki modern halinin karşılaştırılmasını içermektedir. Bu etkinlik ile teknolojik gelişimin araçlardaki değişime etkisinin öğrenciler tarafından anlaşılması amaçlanmıştır.

Çalışma yaprağında yer alan 3. etkinlik ile teknolojik gelişmelerin hayata olan yansımalarının öğrenciler tarafından anlamlandırılması amaçlanmıştır. Bu etkinlikte, öğrencilerden otomobilin icat edilen ilk halinin teknolojik olarak geliştirilmemesi halinde, hayatın nasıl olacağını düşünceleri ve bunu ifade etmeleri istenmiştir.

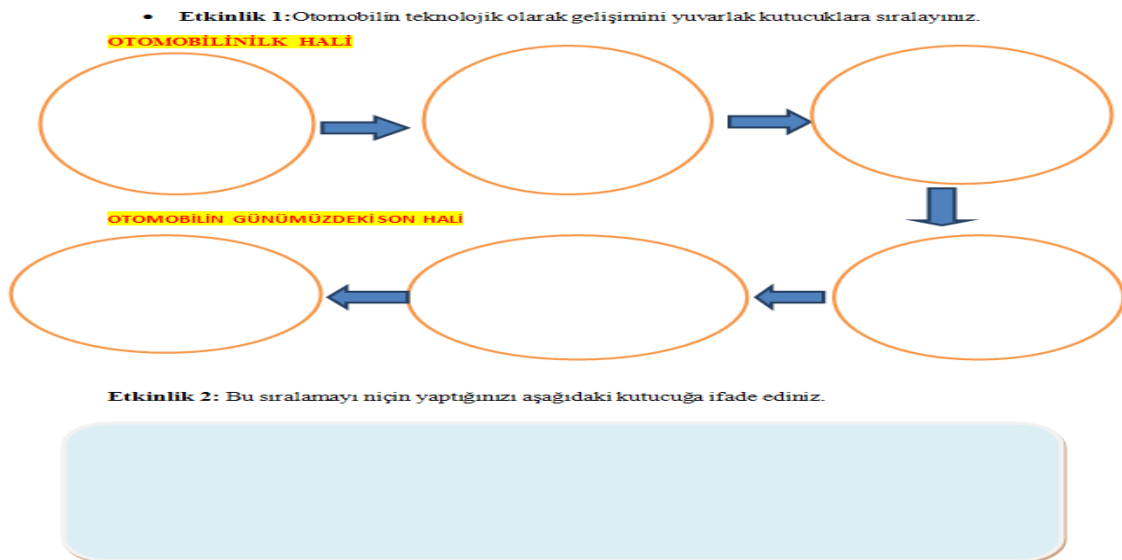
Çalışma yaprağında yer alan 4. etkinlikte ise öğrencilerin otomobildeki teknolojik gelişmeleri bir mektup ile Karl Benz'e anlatmaları istenmiştir. Bu etkinlikle, öğrencilerin

otomobildeki teknolojik gelişmelerle ilgili duygu ve düşüncelerinin neler olduğunu belirlenmesi amaçlanmıştır.

“Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içinde gelişimini kavrar” kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi için hazırlanan çalışma yaprağında yer alan birinci etkinliğe ilişkin bulgular şunlardır:

“İlk Otomobilden Son Otomobile Olan Teknolojik Gelişimi Sıralayınız ve Bu Sıralamayı Neden Yaptığınızı Açıklayınız” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu etkinliğin öğrenciler tarafından yapılabilmesi için araştırmacı, öncelikle “Aziz Bey ve Ali’nin başkent turu” isimli öykü bölümünü okumuş ve anahtar soruların ilkinin öğrencilere sormuştur. Öğrencilerden gelen yanıtların ilk otomobilin özelliklerinin yansıtmadığı araştırmacı tarafından görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı teknoloji laboratuvarının posta kutusuna gelen taşınabilir bellek içerisindeki videoları öğrencilere izletmiştir. Videoların izletilmesinin ardından, otomobilin teknolojik gelişimi ile ilgili sınıfta tartışma yapılmıştır. Öğrenciler, izlenen videolar ve yapılan tartışmalardan sonra ilk otomobilin özelliklerini ve otomobildeki teknolojik gelişmeleri ifade etmiştir. Söz konusu duruma ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesiti ve birinci etkinlik şöyledir:



Örnek Sınıf içi İletişim Kesiti:



Araştırmacı: Sizce Aziz Bey ve Ali'nin 1926 yılında kullandıkları otomobil nasıldır? Tahmin yürütelim sonra bu anahtar sorular için etkinlikler yapacağız. Fikirlerinizi ifade etmekten çekinmeyin.

Ö14: Ya mesela tahtadan olabilir.

Ö12: Küçük.

Ö17: Taştan olabilir.

Ö18: Demirden olabilir.

Araştırmacı: Peki sizce tekerleri nasıldır? Günümüzdeki arabalardan neleri farklıdır?

Ö32: Tekerleri taştan olabilir.

Ö25: Eskide kalan antika arabalar gibi olabilir.

Araştırmacı: Antika olarak şu an kullanılan arabalar.... Olabilir.

Ö21: At arabası olabilir.

Araştırmacı: Bu motorlu bir araçmış ama. Peki eskiden kullanılan arabaları merak ediyor musunuz?

Öğrenciler: Eveett.

Araştırmacı: Bakalım teknoloji laboratuvarımızın posta kutusuna ne gelmiş? Bir flash bellek içinde videolar gelmiş. Bakalım mı videolara? Otomobilleri merak ediyor musunuz?

Öğrenciler: Eveet.

Araştırmacı: Evet. Şimdi videoları açacağım ama dikkatli bir şekilde izleyeceksiniz.

(Videolar izletildikten sonra);

Araştırmacı: Arabalar ilk icat edildiği şekilde mi kalmış çocuklar?

Öğrenciler: Hayır..

Araştırmacı: Peki ne olmuş?

Ö10: Gittikçe gelişmiş.

Araştırmacı: Teknolojik olarak gittikçe gelişmiş değil mi? Neler eklemişler:

Öğrenciler: Direksiyon, fren, klima, silecek.

Örnek sınıf içi iletişim kesitinde de görüldüğü gibi araştırmacının sorduğu anahtar soruların ilkine öğrencilerin verdiği yanıtlar ilk otomobillerin özelliklerini yansıtmamaktadır. Ancak izlenen videolardan ve yapılan tartışmalardan sonra öğrencilerin eskiden kullanılan otomobillerle ilgili bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin teknolojik gelişmeler sonucunda otomobillere eklenen bazı özellikleri ifade edebildikleri söylenebilir. Sınıf tartışmalarının ardından otomobilin teknolojik gelişimini merkeze alan ilk etkinlik yaptırılmıştır. İlk etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin ölçütlere ve bulgulara aşağıdaki yer verilmiştir:

Otomobilin teknolojik gelişim aşamalı olarak sıralanmış ve 4 özellik ile ifade edilmiştir (çok nitelikli). Otomobilin teknolojik gelişim aşamalı olarak sıralanmış ve 3 özellik ile ifade edilmiştir (nitelikli). Otomobilin teknolojik gelişim aşamalı olarak tek hata ile sıralanmış ve 2 özellik ile ifade edilmiştir (ortalama). Otomobilin teknolojik gelişimi aşamalı olarak tek hata ile sıralanmış ve 1 özellik ile ifade edilmiştir (geliştirilmeli).

Tablo 4.13. “İlk Otomobilden Son Otomobile Olan Teknolojik Gelişimi Sıralayınız ve Bu Sıralamayı Neden Yaptığınızı Açıklayınız” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
17	9	5	1	-	2	34

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi “İlk otomobilden son otomobile olan teknolojik gelişimi sıralama ve bu sıralamayı neden yaptığınızı açıklama” etkinliğine ilişkin öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların 17’si “çok nitelikli”, 9’u “nitelikli”, 5’i “ortalama”, 1’i ise “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen öğrenci çalışmalarında, otomobilin icat edilmesinden itibaren geçirdiği teknolojik gelişim doğru bir şekilde sıralanmıştır. Açıklama kısmında ise otomobilde meydana gelen teknolojik gelişim 4 ve daha fazla özellik ile ifade edilmiştir. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda, öğrencilerin otomobilin gelişimindeki sıralamada bir hata yaptıkları veya otomobildeki gelişimi ifade ederken 3 özellik kullandıkları tespit edilmiştir. Ortalama olarak değerlendirilen çalışmalarda ise öğrencilerin sıralamada küçük hatalar yapmış

oldukları ve açıklama kısmında gelişimi net olarak ifade edemedikleri görülmüştür. Etkinliğe ilişkin yapılan çalışmaların bazıları şunlardır:



Etkinlik 2: Bu sıralamayı niçin yaptığınızı aşağıdaki kutucuğa ifade ediniz.

1. ilk otomobil üç tekerlekliydi direksiyonu yoktu freni yoktu 2. otomobil 4 tekerlekli direksiyonu olmayan fren olmayan otomobil 3. otomobil freni olan direksiyonu var 4 tekerlekli ve lastiği olan 4. otomobil üstü açık freni olan kliması olan direksiyonu olan otomobil 5. otomobil üstü kapalı 4 koltuklu 4 tekerlekli direksiyonu olan ve benzinli 6. üstü kapalı kliması olan ve motoru güçlü olan hava yastığı olan

Ö3 yapmış olduğu etkinlikte, otomobilin icat edildiği ilk halinden, günümüze olan gelişimini doğru bir şekilde sıralamıştır. Öğrencinin icat edilen ilk arabanın özelliklerini direksiyonsuz ve üç tekerlekli araba olarak belirttiği, sıralamada yer alan araçların çeşitli özelliklerine yer verdiği ve son otomobilin özelliklerini ifade ederken klima, güçlü motor ve hava yastığı gibi teknik özelliklere dikkat çektiği görülmektedir. Öğrencinin otomobildeki teknolojik gelişimi gerek görsel olarak doğru sıralaması gerekse de doğru ifade etmesi çalışmanın *çok nitelikli* olarak değerlendirilmesini sağlamıştır. Otomobildeki teknolojik gelişimi doğru sıralayan ve otomobile eklenen teknolojik özellikleri doğru ifade eden bir diğer öğrenci ise Ö8 rumuzlu öğrencidir. Ö8 otomobildeki teknolojik gelişimi şu şekilde ifade etmiştir:

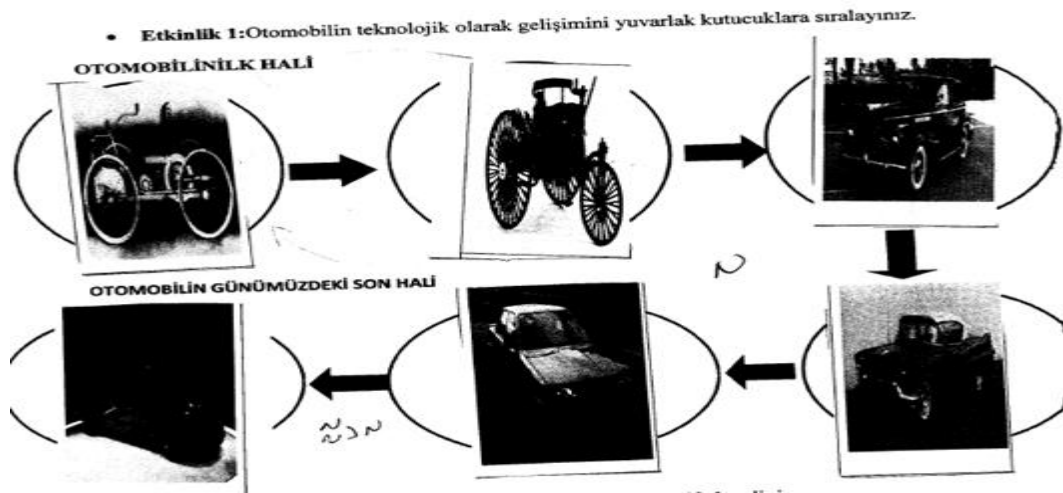


Etkinlik 2: Bu sıralamayı niçin yaptığınızı aşağıdaki kutucuğa ifade ediniz.

İlk önce üç tekerlekli motoru güçsüz müş
 Sonra motoru güçlü olmuş lastikler
 değişmiş kaportaları güçlenmiş
 Hava yastığı çıkmış kaza
 yaptığında hava yastığı ağırlıyor

Ö8 rumuzlu öğrenci, icat edilen ilk otomobilin üç tekerlekli ve güçsüz bir motora sahip olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında otomobilde meydana gelen gelişim ile birlikte motor ve kaportaların güçlendirildiği ve hava yastığı gibi bir donanımın otomobile eklendiğine dikkat çekilmiştir. Çalışmada teknolojik gelişmelerin otomobillere olan katkısına yer verildiği söylenebilir. Bundan ötürü çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

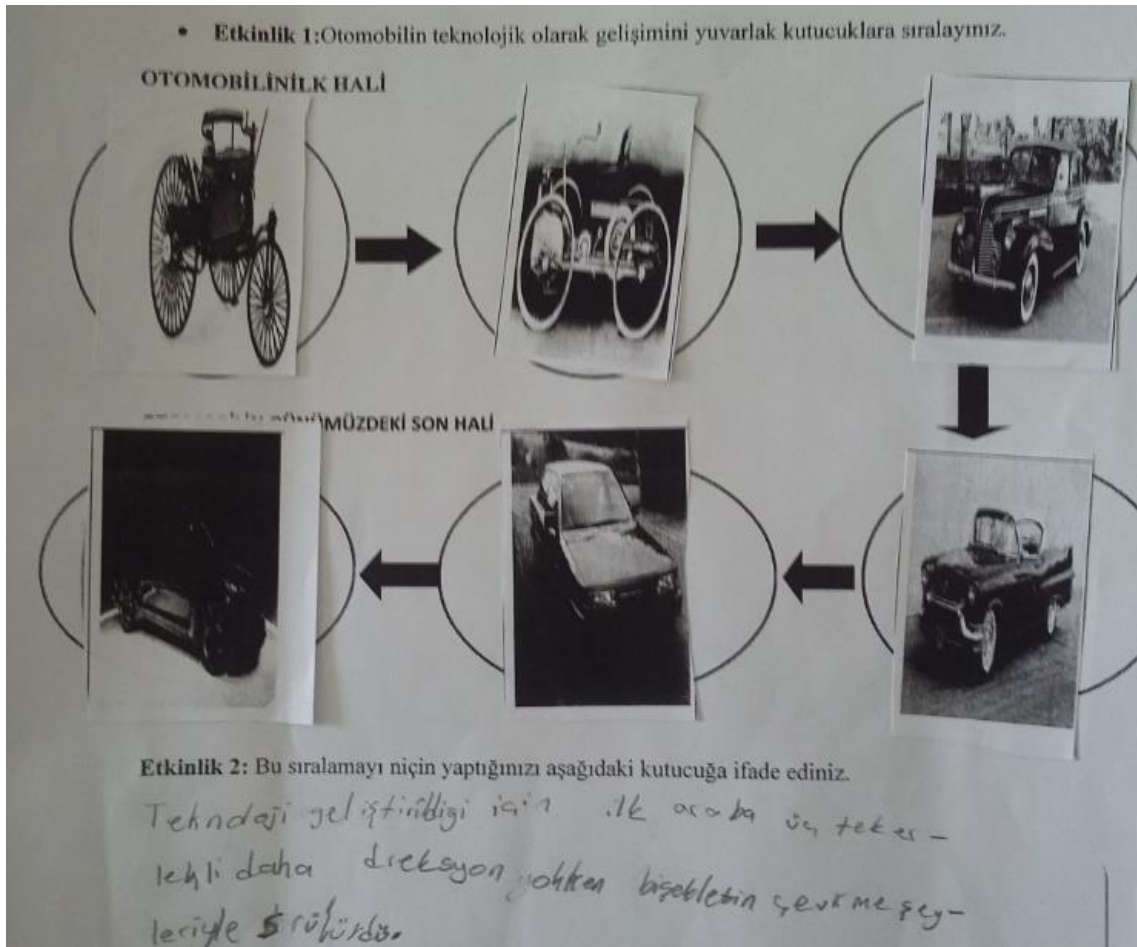
Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmaların bazılarında, otomobilin ilk modelinden, modern son haline olan gelişim tek hata ile yada doğru olarak sıralanmış; ancak otomobildeki bu gelişime açıklama kısmında yeterince yer verilmemiştir. Ö11 rumuzlu öğrencinin çalışması buna örnek olarak gösterilebilir.



Geçmişten günümüze arabaları öğrenmek ve arabaların gelişimi hakkında bilgi edinmek için bu sıralamayı yaptık. Arabaların gelişimi, tekerleklerin gelişimi, motorların gelişimi, arabaların güzelliklerinin gelişimi.

Ö2 geçmişten rumuzlu öğrenci otomobilin teknolojik gelişimi ile ilgili yaptığı sıralamada bir hata yapmıştır. Bunun yanında otomobildeki gelişimi motor, tekerlek ve kaporta boyutlarında ifade etmiştir. Öğrencinin otomobildeki teknolojik gelişime verdiği üç örnek vardır. Bu bakımdan çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin çalışmalarından *ortalama* olarak değerlendirilenlerde teknolojik gelişime vurgu yapılmadığı sadece ilk veya son aracın özelliklerinin ifade edildiği görülebilmektedir. Ö21'in çalışması buna örnek olarak gösterilebilir.



Ö21 icat edilen ilk arabanın direksiyonsuz olarak kullanıldığını ifade etmiş ve direksiyon yerine kullanılan aleti bisiklette kullanılan gidona benzetmiştir. Öğrencinin otomobildeki gelişime ilişkin sıralamayı doğru yapması çalışmasının *ortalama* olarak değerlendirilmesinde etkili olmuştur.

Geliştirilmeli olarak değerlendirilen çalışmada ise otomobil görsellerini doğru sıralanmış ancak otomobildeki teknolojik gelişime yer verilmemiştir. Veri yoğunluğu nedeni ile bu çalışma sunulamamıştır.

“Otomobilin İcat Edildiği Haliyle Günümüzdeki Hali Arasında Ne Gibi Farklılıklar Vardır” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu etkinlik otomobilin icat edildiği hali ile günümüzdeki gelişmiş halinin karşılaştırılmasını içermektedir. Çalışma yaprağındaki ikinci etkinlik şöyledir:

Etkinlik 2 Otomobilin ilk icat edildiği hali ile günümüzdeki hali arasında ne gibi farklar vardır?

<i>İlk icat edildiğinde otomobil;</i>	<i>Geliştirilmiş son haliyle otomobil;</i>

Etkinlik yapılmadan önce öğrencilerle icat edilen ilk otomobil ile son model otomobilin özellikleri üzerinde sınıfta tartışılmıştır. Bu konuya ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesiti şöyledir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Sizce son otomobilin sadece bu özellikleri mi var? biraz daha teknik özelliklerini ekleyin.

Ö12: İlk otomobil üç tekerlekli tekerlekleri büyük elektrikle çalışanları da var. Son hali ile otomobil, dört tekerlekli, güçlü, kapılar var fren var, tekerlekleri de lastikli.

Ö3: İlk icat edildiğinde otomobil, üç tekerlekli, direksiyonu olmayan freni olmayan, tekerlekleri olan lastikleri olmayan, hava yastığı olmayan bir otomobil. Geliştirilmiş otomobil; son otomobilin direksiyonu vardır, freni vardır, hava yastığı vardır, motoru güçlü olan kapısı olan üstü kapalı benzinle çalışan bir otomobil.

Ö7: Üç tekerlekli, frensiz kornasız, kaza yapabilen bir araçtır. Son otomobil dört tekerlekli, frenli, kornalı, klimalı ve hızlı giden bir araçtır.

Ö11: İlk otomobil üç tekerlekli, direksiyonu yok, kliması yok, kornası yok. Son otomobil klimalı, aküsü var, direksiyonu ve tekerlekleri var. Demirden yapılmış.

Örnek gözlemde de görüldüğü üzere yapılan tartışmada öğrenciler, icat edilen ilk otomobil ile günümüzdeki modern otomobillerin çeşitli özelliklerini söyleyerek karşılaştırmışlardır. Yapılan tartışmanın ardından ikinci etkinliğe geçilmiştir. Bu etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Bu etkinlikte otomobilin ilk hali ile modern son hali arasındaki farklar 8 ve daha fazla özellik ile belirtilmiş ise çalışma “*çok nitelikli*”, 6 ve 7 özellik ile belirtilmişse çalışma “*nitelikli*”, 4 ve 5 özellik ile belirtilmişse çalışma “*ortalama*”, 2 ve 3 özellik ile belirtilmişse

çalışma “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.14. “Otomobilin İcat Edildiği Haliyle Günümüzdeki Hali Arasında Ne Gibi Farklılıklar Vardır” Etkinliğine İlişkin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
21	10	-	1	-	2	34

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların 21’i “çok nitelikli”, 10’u “nitelikli”, 1’i ise “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin önemli bir bölümünün otomobildeki teknolojik gelişimi kavradığı ve otomobilin ilk icat edilen hali ile son modellerini özellik yönünden karşılaştırabildiği söylenebilir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda iki otomobil arasındaki farklılıklar 8 ve daha fazla üzerinden karşılaştırılmıştır. Bu etkinlikte *çok nitelikli* olarak değerlendirilen çalışmalarından bazıları şöyledir:

Etkinlik 3. Otomobilin ilk icad edildiği hali ile günümüzdeki hali arasında ne gibi farklar vardır?

<i>İlk icat edildiğinde otomobil; Çok tehlikeli bir araba ve direksiyonu yok ama motorboturma koltuğu var kulanması zor hava yastığı da yok.</i>	<i>Geliştirilmiş son haliyle otomobil; Güzel bir araba'dır olarak hava yastığı var direksiyon var kornası var klima var kulanması kolay ama eski arabalar zor işi kide gelişmiş ve çok hızlı gidiyor istediğimiz hızda gidiyor.</i>

Ö10 icat edilen ilk otomobil ve son model otomobilin özelliklerini sıralamıştır. İki otomobil karşılaştırılırken toplamda 8 özelliğe yer vermiştir. Teknolojik gelişim sayesinde yeni model otomobillere eklenen teknik özelliklere (hava yastığı, klima vb.) değinmiştir. Ayrıca çalışmada araçlar kullanım kolaylığı yönünden karşılaştırılmış ve teknolojik gelişime ilişkin olumlu ifadeler kullanılmıştır. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda ilk otomobil ile son model otomobilin karşılaştırılması 6 ve 7 özellik üzerinden olmuştur. Bu çalışmalardan birine aşağıda yer verilmiştir.

Etkinlik 3. Otomobilin ilk icad edildiği hali ile günümüzdeki hali arasında ne gibi farklar vardır?

<i>İlk icat edildiğinde otomobil;</i>	<i>Geliştirilmiş son haliyle otomobil;</i>
üç Tekerlekliymiş direksiyonu yokmuş	Motoru varmış 4 tekerlekliymiş direksiyonu var. Penceresi Kapısı var

Ö5 rumuzlu öğrenci yapmış olduğu karşılaştırmada, icat edilen otomobilin özelliklerinin ikisine yer vermiştir. Bunun yanında ilk otomobilde olmayan ancak son model otomobillerde yer alan bazı teknik özelliklere değinmiştir. Öğrencinin otomobildeki teknolojik gelişimi anlamlandırdığı; ancak ilk otomobilin özelliklerine yeterince yer vermediği söylenebilir. Etkinlikte karşılaştırma 7 özellik üzerinden yapıldığından çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikte bir öğrencinin çalışması *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada öğrenci, teknolojik gelişim olarak tekerlek sayısındaki artışa ve son model araçtaki bir özelliğe yer vermiştir. Yapılan karşılaştırmanın toplamda iki özellik üzerinden olması çalışmanın geliştirilmeli olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Veri yoğunluğu nedeni ile bu çalışmaya yer verilmemiştir.

Öğrencilerin büyük bir bölümünün bu etkinlikte çok nitelikli ve nitelikli çalışmalar yapmaları, teknolojiye gelişimin araçlara ve hayata olan katkısını anlamlandırabildiklerini göstermektedir. Buna dayanak olabilecek bir diğer etkinlik ise otomobilin hiç geliştirilmeyip ilk icat edildiği haliyle kalması halinde hayatın nasıl olabileceğine ilişkin öğrencilerin çıkarımda bulundukları ve yorum yaptıkları etkinliktir. Bu etkinliğin değerlendirmesine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

“Otomobil Geliştirilmeyip Hep İlk İcat Edildiği Haliyle Kalsaydı Hayat Nasıl Olurdu?” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Teknolojik araçlarda zamanla meydana gelen değişimin öğrenciler tarafından kavranması için otomobildeki teknolojik gelişmeler merkeze alınarak gerçekleştirilen bir diğer etkinlik, otomobilin teknolojik olarak geliştirilmemesi durumunda hayatın nasıl

olabileceğini irdelemeyi içeren “ Otomobil Geliştirilmeyip Hep İlk İcat Edildiği Haliyle Kalsaydı Hayat Nasıl Olurdu ?” etkinliğidir. Etkinlik ve bu etkinliğe ilişkin yapılan değerlendirme şöyledir:

Etkinlik 3. Sence otomobil hiç geliştirilmeyip hep ilk icat edildiği haliyle kalsaydı hayat nasıl olurdu? Görüşlerinizi aşağıdaki kutucuğa ifade ediniz.

Etkinlikte otomobildeki teknolojik gelişimin hayata olan katkısına ilişkin çıkarımda bulunulmuş ve etkili bir şekilde ifade edilmişse çalışma “*çok nitelikli*”, otomobildeki teknolojik gelişimin hayata olan katkısına ilişkin çıkarımda bulunulmuş ve ifade edilmişse “*nitelikli*”, otomobildeki teknolojik gelişme anlamlandırılmış ancak bu gelişimin hayata olan yansıması ifade edilememişse çalışma “*ortalama*” olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında otomobildeki teknolojik gelişimin hayata olan yansımasına ilişkin bilgi verilmiş; ancak verilen bilgilerin etkinlik amacını yansıtmadığı tespit edilmişse çalışma “*geliştirilmeli*” olarak değerlendirilmiştir. Etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.15. “Otomobil Geliştirilmeyip Hep İlk İcat Edildiği Haliyle Kalsaydı Hayat Nasıl Olurdu?” Etkinliğine İlişkin Değerlendirmenin Analizi

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
18	10	1	3	-	2	34

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların 18’i “çok nitelikli”, 10’u “nitelikli”, 1’i “ortalama”, 3’ü ise “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrenciler teknolojik gelişmelerin olmaması halinde yaşanacaklara dair çıkarım yapmış ve bu durumu uygun biçimde açıklamışlardır. Nitelikli çalışmalarda da yine öğrenciler teknolojik gelişimin olmaması durumunun hayata yansımasını açıklayabilmiştir; ancak

bu çalışmaların çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalara göre küçük bir takım eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Ortalama olarak değerlendirilen çalışmada ise otomobilin teknolojik gelişimi açıklanmış; ancak bu durumun hayata etkisini uygun bir şekilde ifade edilmemiştir. Bu çalışmaların bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Etkinlik 3. Sence otomobil hiç geliştirilmeyip hep ilk icat edildiği haliyle kalsaydı hayat nasıl olurdu? Görüşlerinizi aşağıdaki kutucuğa ifade ediniz.

Hayat çok zor olurdu işe ve okula zamanında
gelemezdi yönünü değiştirmek zor olurdu. ama
tekrar şu işi trafikte hiç sıkılmazdı. Freni yoldan
kaza olabilir biriktikçilik olduğu için annemizle buluş
mızla gidemezdik.

Ö11 rumuzlu öğrenci otomobilde teknolojik gelişmelerin olmaması durumunda olabilecekleri, hayatın zorlaşacağı yönünde ifadelerle anlatmıştır. Otomobilin direksiyonu olmayacağı için aracın yönünü değiştirirken insanların zorlanacağını ve okula zamanında gidilip gelinemeyeceğini belirtmiştir. Bunun yanında teknolojik gelişmelerin olmaması halinde kazaların olabileceğini ve ailece konforlu bir yolculuğun yapılamayacağını vurgulamıştır. Ancak teknolojik gelişimin olmaması durumunda günümüzdeki trafik sorunlarının yaşanmayacağını da belirtmiştir. Öğrencinin otomobildeki teknolojik gelişimin hayata olan yansımalarını iki yönlü (avantaj/dezavantaj) değerlendirebildiği görülebilmektedir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak kategorize edilmiştir.

Zor olurdu, çok kaza olurdu. Bugünce araba icat
etmeye çalışırdım.

Ö12 rumuzlu öğrenciye göre otomobilin icat edildiği ilk haliyle kalması hayatı zorlaştıracaktır. Çok kazanın olabileceğini ifade eden öğrenci bu durumun önüne geçebilmek için gelişmiş otomobiller icat etmeye çalışacağını belirtmiştir. Öğrencinin

teknolojik gelişmelerin hayatı kolaylaştırıcı yönüne dikkat çektiği söylenebilir. Bu bakımdan çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Ortalama olarak değerlendirilen öğrenci çalışmasında gerek videolardan izlediklerinden gerekse de sınıfta yapılan tartışmalar sonucunda otomobildeki teknolojik gelişmeyi anlamlandırabildiği görülebilmektedir. Ancak bu bilgilerini etkinlikte doğru bir şekilde ifade edemedikleri tespit edilmiştir. Ortalama olarak değerlendirilen öğrenci çalışmalarından biri şöyledir:

Hayat hiç güzel almazdı herkes
otobüslerle 8 kişi falan alıyor
Şimdi ki otobüsler 30 kişi alıyor
ayrından ?

Ö 15 rumuzlu öğrenci, etkinlikte otomobiller yerine videoda edindiği bilgilerden yola çıkarak otobüsleri karşılaştırmıştır. Öğrencinin halk otobüsü olarak kullanılan ilk taşıtın sekiz kişi alması nedeni ile hayatın güzel olmayacağı yönünde çıkarımda bulunduğu görülebilmektedir. Ayrıca öğrenci teknolojik yönden daha gelişmiş otobüslerin ise otuzdan fazla kişi aldığını belirtmiştir. Çalışmada ilk otobüslerle son otobüslerin yolcu kapasitesi üzerinden karşılaştırıldığı söylenebilir. Ancak yapılan karşılaştırmada hayatın neden zor olabileceği net olarak ifade edilmemiştir. Bu bakımdan yapılan çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir.

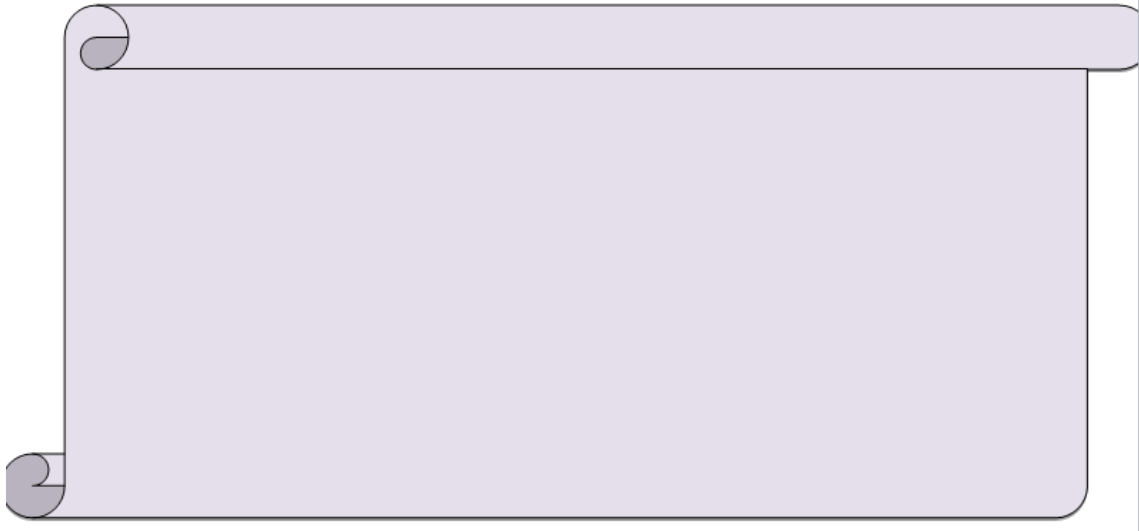
Geliştirilmeli olarak değerlendirilen çalışmalarda teknolojik gelişmelerin olmaması durumunun hayata yansımalarına ilişkin bir takım ifadeler yer verilmiştir. Ancak bu ifadelerin etkinlikte amaçlananı yansıtmadığı düşünülmektedir. Veri yoğunluğu nedeni ile bu çalışmalara yer verilememiştir. Otomobildeki teknolojik gelişim merkeze alınarak yapılan bir diğer etkinlik ise otomobilde zamanla meydana gelen gelişmeler ile ilgili içten yanmalı motorun mucidi Karl Benz'e mektup yazma etkinliğidir. Bu etkinliğe ilişkin bilgiler ve yapılan değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir.

“Otomobilde Zamanla Meydana Gelen Teknolojik Gelişmeler İle İlgili Duygu ve Düşüncelerinizi Otomobilin Mucidi Karl Benz’e Bir Mektup İle Anlatınız” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu etkinlikte öğrencilerden otomobildeki teknolojik gelişmelere ilişkin duygu ve düşüncelerini Karl Benz’e anlatmaları istenmektedir. Etkinliğin değerlendirme ölçütleri Ek 3’tedir. Söz konusu etkinlik ve etkinliğe ilişkin yapılan değerlendirme şöyledir:

Etkinlik 4.

Otomobilde zamanla meydana gelen teknolojik gelişmeler ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi içten yanmalı benzinli aracın mucidi olan Karl BENZ’e bir mektup ile anlatınız.

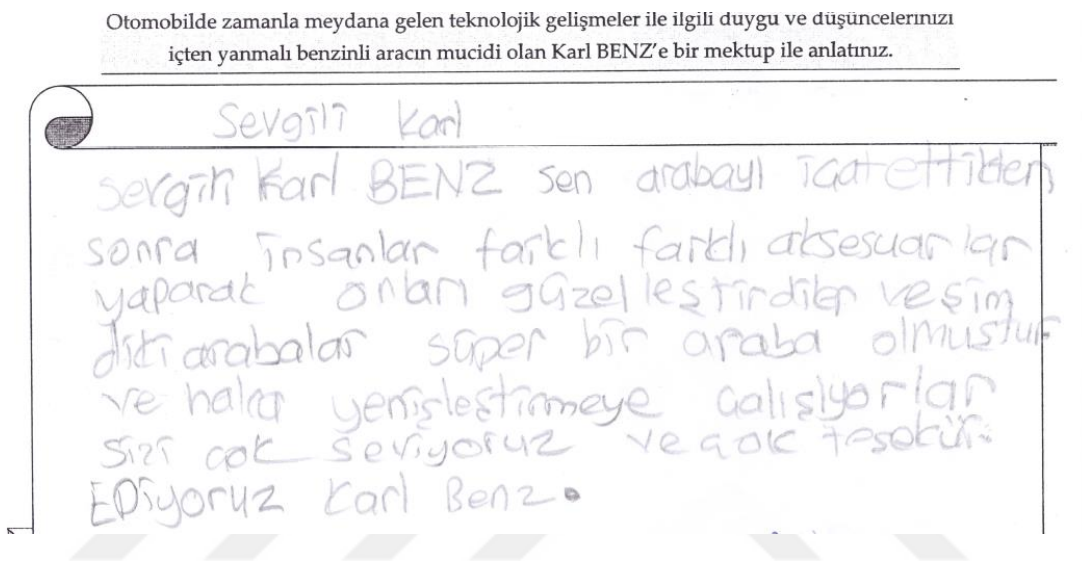


Tablo 4.16. Otomobilde Zamanla Meydana Gelen Teknolojik Gelişmeler İle İlgili Duygu ve Düşüncelerinizi Otomobilin Mucidi Karl Benz’e Bir Mektup İle Anlatınız” Etkinliğine İlişkin Değerlendirmenin Analizi

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ anlamsız	Gelmeyen	Toplam
15	6	8	-	3	1	34

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi “Otomobilde Zamanla Meydana Gelen Teknolojik Gelişmeler İle İlgili Duygu ve Düşüncelerinizi Otomobilin Mucidi Karl Benz’ e Bir Mektup İle Anlatınız” etkinliğine ilişkin öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların 15’i “çok nitelikli”, 6’sı “nitelikli”, 8’i “ortalama”, 3’ü ise “boş/ anlamsız” olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda otomobilin teknolojik gelişiminde Karl Benz’in katkısı ifade edilmiştir. Bunun yanında otomobildeki teknolojik gelişimin devam ettiği ona anlatılmıştır. Nitelikli olarak değerlendirilen

çalışmalarda yine Karl Benz'in teknolojik gelişimdeki rolüne dikkat çekilmiş ve otomobildeki teknolojik gelişmelerin hayatı kolaylaştırdığına dair ifadeler yer verilmiştir. Ortalama olarak değerlendirilen çalışmalarda otomobildeki teknolojik gelişimden, Karl Benz'in otomobildeki teknolojik gelişimine katkısından ve otomobildeki teknolojik gelişimin yaşama olan yansımasından birine yer verilmiştir. Bu çalışmaların bazıları şöyledir:



Ö14 rumuzlu öğrencinin Karl Benz'e yazdığı mektup *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin teknolojik gelişmeler sonucunda, icat edilen arabalara çeşitli aksesuarlar ve teknik özellikler eklendiğini ve günümüzdeki otomobillerin süper arabalar olduğunu Karl Benz'e anlattığı görülmektedir. Bunun yanında mektupta otomobildeki teknolojik gelişimin devam ettiğine değinilmiştir. Mektup Karl Benz'e teşekkür ve sevgi ifadeleri ile sonlandırılmıştır. Öğrencinin otomobildeki teknolojik gelişmelerde Karl Benz'in etkisine yer verdiği ve otomobildeki teknolojik gelişmeleri ona anlattığı söylenebilir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma ise aşağıdadır.

Sevgili Karl ;
 Sen iyiki varsın eğer sen olmasaydın,
 belkide kimse bunu icat etmeyebilirdi. Sen ilk
 arabayı yaptıktan sonra bir sürü arabalar
 icat edildi. Şekilleri, renkleri, frenleri, kornaları gitgide
 gelişti şimdi günümüzde dört tekerlekli çok
 güzel arabalar var. Tekrardan iyiki varsın. Hoşçakal.

Ö7 mektubunda Karl Benz'e olan şükranlarını ifade ettikten sonra otomobillerdeki teknolojik gelişimde onun rolüne dikkat çekmiştir. Ayrıca otomobillerdeki teknolojik gelişmelerin neler olduğuna ilişkin Karl Benz'e bilgiler vermiş, bu gelişmeler sonucunda otomobillerin daha da geliştiğini ve güzelleştiğini belirtmiştir. Mektup Karl Benz'e olan sevgi ve iyi dilek ifadeleri ile sonlandırmıştır. Mektupta otomobildeki teknolojik gelişmelere yer verilmiş ve Karl Benz'in buradaki rolüne dikkat çekilmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Söz konusu etkinlikte nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalar bulunmaktadır. Ö31'in çalışması örnek olarak sunulmuştur.

Sevgili Karl Benz teşekkürler çokmutluyum arabayı,
 icad ettiğin için hayat daha kolaylaştı, teşekkürler

Ö31 yazdığı mektupta otomobilin teknolojik gelişiminde Karl Benz'in rolüne dikkat çekmiş ve ona teşekkür etmiştir. Bunun yanında teknolojik gelişim sayesinde hayatın daha da kolay hale geldiğini ifade etmiştir. Bu bakımdan çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Ö5'in çalışması ortalama olarak değerlendirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Karl Benz icat ettiği araba
 ile teknolojiyi geliştirip bize
 yardım ettiğinin için
 Teşekkür ederiz

Ö5 mektubunda otomobilin teknolojik gelişiminde Karl Benz'in rolünü ifade ederek ona teşekkür etmiştir. Mektupta teknolojik gelişimin hayata yansması ifade edilmemiş ve teknolojik gelişim anlatılmamıştır. Bundan dolayı *çalışma* ortalama olarak değerlendirmiştir.

Öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaların üçü ise *boş/ anlamsız* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmalarda öğrenciler, otomobildeki teknolojik gelişimden farklı şeylerle ilgili olarak Karl Benz'e mektup yazmışlardır. Veri yoğunluğu nedeni ile bu çalışmalara yer verilememiştir. Aşağıda otomobilin teknolojik gelişimini temele alan etkinliklere ilişkin olarak araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlüklerine yer verilmiştir:

Araştırmacı Günlüğü:

23/03/2017

Bu gün Hikâyenin beşinci bölümünde otomobilin geçmişten günümüze olan gelişimi ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirdik. Bunun için öncelikle ilgili hikâye bölümünü okudum. Ardından ilk anahtar soruyu sordum. Anahtar soru Aziz Bey ve Ali'nin 1926 yılında kullandığı aracın nasıl olabileceği ile ilgili bir soruydu. Öğrencilerin fikrlerini aldıkları sonra otomobilin gelişimi ile ilgili hazırladığım Eş videoları izlettim. Öğrenciler bu videoları izli izköliler. Ardından otomobilin gelişimi ile ilgili oluşturdığım çalışma kağıdındaki etkinlikleri yaptırıldı. Öğrenciler otomobilin teknolojik olarak sürekli geliştiği kavramında oluşturma oluşturdular. Bunun yerde sözlü olarak ifade de çalışma kağıdındaki etkinliklerle ifade edebildiler. Böylece bu anlamda verimli bir çalışma oldu.

Öğretmen Günlüğü:

Hikâyenin bu günkü bölümündeki etkinlikler otomobilin geçmişten günümüze gelişimi ile ilgili etkinlikleri işledik. Hanifi Bey hikâyeyi kaldığı yerden okudu. Anahtar soruyu sordu. Anahtar soru Aziz Bey ve Ali'nin 1926 yılında kullandığı aracın nasıl olabileceği ile ilgiliydi. Öğrencilerden bir takım cevapları aldıktan sonra Hanifi Bey otomobil gelişimi ile ilgili videolar izletti. Çocuklar videoları sevdiler. Otomobildeki gelişimi önemli ölçüde kavradılar. Hanifi Bey konu ile ilgili hazırladığı çalışma yapraklarındaki etkinlikleri öğrencilere yaptırdı. Öğrenciler otomobildeki teknolojik gelişimi anlayabildi. Karl Benze mektup yazma benim en çok hoşuma giden etkinlikti. Ö. G. 23/ 03/ 2017

Otomobildeki gelişimi merkeze alınarak gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin araştırmacı ve öğretmen günlüğünde yer alan ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğrenciler,

otomobildeki teknolojik gelişimi ve bu gelişimdeki sürekliliği anlamlandırabilmiştir. Bunun yanında etkinlikler kapsamında izletilen videoların konuyu öğrenciler için anlaşılır kıldığı ve severek izlendiği söylenebilir.

Bu etkinliklerle ilgili öğrenciler de günlükler tutmuştur. Bu günlüklere ait bulgular, öğrencilerin otomobildeki teknolojik gelişmeleri kavrayabildiklerini ve öğrendiklerini göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin otomobildeki teknolojik gelişmeleri merkeze alan etkinlikleri yaparken eğlendikleri, bu etkinlikleri güzel ve kolay buldukları, etkinlikleri yapmak tan dolayı mutlu oldukları günlüklerdeki ifadelerden anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bu etkinlikleri yaparken özellikle kesme ve yapıştırma işlemi gerektiren ilk etkinlikte biraz zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan günlüklerde etkinliklere ilişkin görüşler şöyledir:

Ö1'in Günlüğünden

Tarih: 23-03-2017

Sevgili günlük;

Bugün geçmişten günümüze doğru arabaları
işledik çok eğlenceliydi. Zorlanmadım
Bütün arabalar ilgimi çekti.

Ö1 geçmişten günümüze arabalardaki gelişime ilişkin konuların olduğu etkinlikler işlediklerini ifade etmiş, bu etkinliklerde verilen arabaların ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencinin etkinlikleri eğlenceli bulduğu da görülebilmektedir. Ö30 ise günlüğünde şunları belirtmiştir:

Ö30'un Günlüğünden

Sevgili günlük bugün çok eğlendim
hiç zorlandığım yerler olmadı.
bugün eskiden ve şimdi arabaları
öğrendik

Ö30 rumuzlu öğrenci, eski ve yeni arabaların özelliklerini öğrendiğini günlüğünde belirtmiştir. Öğrencinin etkinlikleri zorlanmadan yaptığı ve bu etkinlikleri yaparken eğlendiği söylenebilir. Ö21'in günlüğü ise şöyledir:

Ö21'in Günlüğünden

Sevgili günlük

Bugün Harifi öğretmenle birlikte etkinlik yaptık zorlandığımı
nokta kesmekte zorlandım yapıştırma zorlandım
Çok mutlu oldum.

Ö21 rumuzlu öğrenci ise otomobildeki gelişimi merkeze alan etkinlikleri yapmaktan dolayı mutlu olduğunu yazmıştır. Bunun yanında öğrencinin otomobildeki teknolojik gelişime ilişkin sıralamanın yapıldığı birinci etkinlikteki kesme ve yapıştırma etkinliklerinde zorlandığı ifade edilebilir.

Uygulanan açık uçlu anketlerden elde edilen bulgularda otomobilin teknolojik gelişimi merkeze alınarak gerçekleştirilen etkinliklerden öğrencilerin hoşlandığı tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin örnek öğrenci ifadeleri şunlardır:

4. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde en çok hoşunuza giden etkinlik(ler) hangisiydi? Görüşlerinizi paylaşır mısın?

Arabalarıyı araba resimlerini kesme ile arabalarıyı tam son arabaya kadar
sıralayıp yaptık etkinlik çok güzeldi ben bu etkinliği de sevdim.

Ö26 kodlu öğrenci Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler arasında en çok otomobilin gelişimini merkeze alan çalışmalardan hoşlandığını belirtmiştir. Öğrencinin araba görsellerinin geçmişten günümüze sıralanmasını içeren etkinliği çok güzel bulduğu ve sevdiği görülebilmektedir.

4. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde en çok hoşunuza giden etkinlik(ler) hangisiydi? Görüşlerinizi paylaşır mısın?

Benim	En	Gök	dikkatimi	Çeken
Ve	Hoşuma	giden	etkinlik	
Arabaları gitti	Karşılaştırma	Hoşuma		

Ö5 rumuzlu öğrencinin otomobilin teknolojik gelişimini merkeze alan etkinliklerden çok hoşlandığı görülmektedir. Bu etkinlikler bağlamında, eski model arabalarla yeni model arabaların teknik özellik ve donanım yönünden karşılaştırılmasına ilişkin uygulamaları öğrenci sevmiştir.

4. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde en çok hoşunuza giden etkinlik(ler) hangisiydi? Görüşlerini paylaşır mısın?

video eski arabalar en güzel eskisiydi hem
güldüm hem bilgiler istedim

Ö8 rumuzlu öğrenci otomobilin gelişimini temele alan etkinlikler bağlamında izlediği videolardaki eski model otomobilleri güzel bulduğu, bunlarla ilgili bilgi sahibi olmak istediğini ve bu videoları komik bulduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencinin en çok hoşlandığı etkinliğin otomobilin teknolojik gelişimini temele alan etkinlikler olduğu söylenebilir. Ö21 kodlu öğrenci ise ankette otomobilin teknolojik gelişimini merkeze alan etkinliklerle ilgili olarak zorlandığını belirtmiştir. Veri yoğunluğu nedeni ile ilgili soruya öğrencinin verdiği yanıtı yer verilememiştir.

Otomobildeki teknolojik gelişmeler merkeze alınarak gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili nitel veri toplama araçlarından yer alan bilgilerden yola çıkarak öğrencilerin kullandıkları araçlarda zamanla meydana gelen değişim ve gelişimi anlayabildikleri, bu değişim ve gelişimde teknolojik gelişmelerin etkisini kavrayabildikleri söylenebilir. Bu bağlamda yapılan etkinliklerin verimli olduğu düşünülebilir.

4.1.6. Bölüm VI/ Dördüncü Olay: “1926’dan 2017’ye Geliş” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Hazırlanan Storyline çalışmasının altıncı bölümü “1926’dan 2017’ye geliş” isimli olaydır. Bu olay bağlamında hazırlanan etkinliklerle “Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır” kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bunun için teknolojik araçların eski ve yeni modellerinin özellik yönünden karşılaştırılmasını merkeze alan etkinlikler tasarlanmıştır. Bu bağlamda dört etkinliğin yer aldığı çalışma yaprağı düzenlenmiştir. Etkinliklerin ilki öykü kahramanlarından Ali’nin 1926 yılında tanıştığı

Kemal'i 2017 yılına getirerek kendi çalıştığı teknoloji laboratuvarındaki araçları ona inceletmesi ile ilgilidir. Söz konusu etkinlikte küçük bir canlandırma yapılmıştır. Bu etkinlik yapılırken teknoloji laboratuvarındaki kutuya gelen eski radyo, çevirmeli telefon ve cep telefonu öğrencilere inceletilmiştir. Bu araçlar ile yeni modellerinin karşılaştırılmasına yönelik tartışmalar yapılmıştır. Yine bu etkinlikte öğrencilere TRT 1'de yayınlanan "80'ler" adlı dizide merdaneli çamaşır makinesi ile ev halkının maceralarının yer aldığı video kesiti izletilmiştir.

Çalışma yaprağındaki ikinci etkinlikte, öğrenciler eski model araçlarla yeni model araçların özelliklerini karşılaştırmıştır. Daha sonra ise son model araçların kendilerini ilk modellerine anlattığı etkinlik yaptırılmıştır. Çalışma yaprağındaki üçüncü etkinlik, araçların ilk hallerini kullanan insanların, aynı araçların son modellerini kullanabilmeleri durumunda ne tür duygu ve düşüncelere sahip olabilecekleri ile ilgili bir yazma etkinliğidir. Çalışma yaprağındaki son etkinlikte ise, teknolojik gelişmelerin hayata olan etkisi irdelenmektedir. Bu etkinlikler dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Bu etkinliklerin ilki, 1926 yılından 2017'ye gelen Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki araçları gördüğünde neler hissedebileceği ve yüzünün nasıl bir hal alacağı ile ilgilidir. Bu etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

"Sizce Kemal Teknoloji Laboratuvarındaki Araçları Gördüğünde Yüz Şekli Nasıl Olabilir? Çiziniz, Kemal Bu Araçları Gördüğünde Neler Hissetmiş Olabilir Yazınız" Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu etkinliğin yapımı için öncelikle hazırlanan Storyline öyküsünün ilgili bölümü öğrencilere okunmuş ve anahtar soruların ilki öğrencilere sorulmuştur. Öğrenciler anahtar soruya çeşitli cevaplar vermiştir. Konunun daha da anlamlı hale gelmesi için bir canlandırma etkinliği yapılmıştır. Bu canlandırma etkinliğinde, öğrencinin biri Ali diğeri Kemal olmuştur. Ali, Kemal'e ikinci Storyline bölümünde oluşturulan teknoloji laboratuvarını gezdirmiştir. Bu canlandırma etkinliğinin ardından teknoloji laboratuvarındaki kutuya gelen eski araçlar öğrencilere inceletilmiştir. Öğrenciler bu araçları, yeni modelleri ile karşılaştırmıştır. Bununla birlikte etkinlikte, öğrencilere "80'ler" adlı diziden merdaneli çamaşır makinasının neden olduğu komik ve küçük kazaların yer aldığı iki video izletilmiştir. Anahtar sorulara verilen yanıtlar, canlandırma ve eski araçları inceleme etkinliğinin ardından çalışma yaprağındaki etkinlik

yaptırılmıştır. Etkinlik iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm bir çizim etkinliğidir. Bu bölümde öğrencilerin teknoloji laboratuvarına gelen Kemal'in yüzünün alacağı şekli çizimleri gerekmektedir. İkinci bölümde ise öğrenciler, Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki modern araçları gördüğünde neler hissedeceğini yazmalıdır. Etkinlikle eski araçları kullanan ve bilen birinin, bu araçların yıllar sonra geliştirilmiş modern hallerini gördüğünde neler hissedebileceğinin öğrenciler tarafından anlamlandırılması amaçlanmıştır. Söz konusu etkinliğe ve etkinliğin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda verilmiştir:

Etkinlik 1.

- Sizce Kemal teknoloji laboratuvarındaki araçları gördüğünde yüz şekli nasıl olabilir? Çiziniz.
- Kemal bu araçları gördüğünde neler hissetmiş olabilir yazınız.

• Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki gelişmiş araçları gördüğünde yüzünün alacağı şekil (Çizimim):	• Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki araçları gördüğünde hissettikleri:

Bu etkinliğin değerlendirilmesinde işe koşulan ölçütler ise şunlardır: Araçlardaki teknolojik gelişmelere ilişkin yüz ifadesi uygun şekilde çizilmiş ve araçlardaki teknolojik gelişmeleri gören Kemal'in neler hissedebileceği gerekçelendirilerek ifade edilmiştir (çok nitelikli). Araçlardaki teknolojik gelişmelere ilişkin yüz ifadesi uygun şekilde çizilmiştir ve Araçlardaki teknolojik gelişmeleri gören Kemal'in neler hissedebileceği ifade edilmiştir (nitelikli). Araçlardaki teknolojik gelişmeleri gören Kemal'in neler hissedebileceği ifade edilmiştir (ortalama). Araçlardaki teknolojik gelişmelere ilişkin yüz

ifadesi uygun şekilde çizilmiştir (geliştirilmeli). Bu ölçütlere göre yapılan değerlendirmeye ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.17 “Sizce Kemal Teknoloji Laboratuvarındaki Araçları Gördüğünde Yüz Şekli Nasıl Olabilir? Kemal Bu Araçları Gördüğünde Neler Hissetmiş Olabilir” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
24	7	-	-	-	3	34

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi öğrenci çalışmalarının 24’ü “çok nitelikli”, 7’si ise “nitelikli” olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin Kemal’in teknoloji laboratuvarındaki modern araçları gördüğünde yüzünün alacağı şekli çizdikleri, bu araçları gördüğünde neler düşünebileceğini ifade edebildikleri görülebilmektedir. Söz konusu çalışma yapraklarından çok nitelikli olarak değerlendirilenlere ilişkin örnekler şunlardır:

Kemal’in teknoloji laboratuvarındaki gelişmiş araçları gördüğünde yüzünün alacağı şekil (Çizimim): 	Kemal’in teknoloji laboratuvarındaki araçları gördüğünde hissettikleri: Gördüğünde çok şaşırılmış. Cinsü: kızlık şeyler eu alet ler? çamaşın makinesi, bulaşık makinesi ve Tv’ye göndüğün de özellikle cebe giren cep telefonunu gördüğünde şooooook şaşırılmıştı.

Ö13 Kemal’in teknoloji laboratuvarındaki araçları gördüğünde şok olduğuna dair bir çizim yapmıştır. Öğrenci Kemal’in özellikle cebe giren cep telefonunu gördüğü için çok şaşırdığını belirtmiştir. Öğrenci Kemal’in neler hissettiğini çizmiş ve gerekçelerini açıkça belirtmiştir. Bundan dolayı çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö30’undur.

- Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki gelişmiş araçları gördüğünde yüzünün alacağı şekil (Çizimim):



- Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki araçları gördüğünde hissettikleri:

Şaşkın oldu. Çünkü
ilk defa teknoloji
laboratuvarındaki araçları
gördüğü için şaşındı.
onların zamanındaki
araçlardan çok
farklıydı.

Ö30 Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki araçları gördüğünde şaşırıldığını belirtmiştir. Öğrencinin Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki araçların kendi zamanında (1926) olanlardan çok farklı olduğu için şaşırıldığını ifade ettiği görülmektedir. Kemal'in şaşkın yüz şeklini çizmesi ve Kemal'in neden şaşırıldığını ifade etmesi çalışmanın *çok nitelikli* olarak değerlendirilmesinin nedeni olmuştur. Ö8'in çalışması da çok nitelikli olarak değerlendirilmiştir.

- Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki gelişmiş araçları gördüğünde yüzünün alacağı şekil (Çizimim):



- Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki araçları gördüğünde hissettikleri:

çok şaşırmıştım. Çünkü
uçaklar ne kadar güzel
stetoskop çok güzel
televizyon çok güzel
en güzel telefon
ne kadar güzel
keske benimde olsa
Ali'ye diyor ki olamaz
zamanı bozarsın

Ö8 rumuzlu öğrencinin Kemal'in 2017 yılındaki modern araçları gördüğünde şaşırmış olabileceğini ifade ettiği ve çizdiği görülmektedir. Bunun yanında Ö8, Kemal'in modern araçları çok güzel bulduğunu ve bu araçları yanına almak istediğini; ancak Ali'nin bunu kabul etmediğini belirtmiştir. Çalışmada Kemal'in hissettikleri ve düşündükleri ifade edilmiş ve yüz şeklinin çizimi yapılmıştır. Bundan dolayı çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikte *nitelikli* olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin çizim yaptıkları, Kemal'in neler hissettiklerini yazdıkları; ancak bu durumu gerekçelendiremedikleri görülmektedir. Nitelikli olarak değerlendirilen öğrenci çalışmalarından bazıları şunlardır:

Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki gelişmiş araçları gördüğünde yüzünün alacağı şekil (Çizimim): 	Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki araçları gördüğünde hissettikleri: Ali: 80477, 1. nede kemal'in teknoloji laboratuvarına gittiğinde kemal'in araçlarını gördüğünde aldı

Ö15 rumuzlu öğrencinin Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki araçları gördüğünde şok olduğunu ifade ettiği ve buna uygun bir çizim yaptığı; ancak Kemal'in neden şok olduğunu net bir şekilde gerekçelendirmediği tespit edilmiştir. Bundan dolayı çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö17'nindir.

Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki gelişmiş araçları gördüğünde yüzünün alacağı şekil (Çizimim): 	Kemal'in teknoloji laboratuvarındaki araçları gördüğünde hissettikleri: Çok şaşkıncıydı dedi ki bunlar ne o kadar iyi dedi biz gopark dedi

Ö17 rumuzlu öğrenci öğrencinin teknoloji laboratuvarındaki araçları gördüğünde çok şaşkın olabileceği yönünde görüş ifade ettiği görülmektedir. Öğrenci bu duruma ilişkin çizim de yapmıştır; ancak Kemal'in neden şaşkın olduğunu gerekçelendirmemiştir. Bu nedenle çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

“İncelenen Araçlar Konuşuyor Olabilselerdi, Son Model Araçlar İlk Modellerine Kendilerini Nasıl Anlatırlardı?” Etkinliğinin Değerlendirilmesi.

Bu etkinlik bisiklet, televizyon, çamaşır makinası, cep telefonu ve fotoğraf makinasının ilk icat edildiği halleri ile modern hallerinin karşılaştırılmasını içermektedir. Bu etkinlikle teknolojik gelişmeler sonucu araçlarda meydana gelen değişim ve gelişimin anlaşılması, teknolojik gelişmelerin hayata ve çevreye etkisinin anlamlandırılması amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle sınıfta çalışma yaprağındaki görseller üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Çalışma yaprağında yer alan görseller ve etkinlik ile yapılan tartışmalara yönelik sınıf içi iletişim kesiti şöyledir:



Etkinlik 2. Yukarıda incelediğiniz araçlar konuşuyor olabilselerdi, son model araçlar ilk modellerine kendilerini nasıl anlatırlardı? Görüşlerinizi aşağıya ifade ediniz.

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: İkinci etkinliği okuyorum şimdi araçları inceleyelim ilk icat edildiği şekli ile şimdiki hallerini inceleyelim. Evet ilk bisikletle son bisiklet arasındaki farkları kim söyleyecek.

Ö1: İlk bisikletin direksiyonu farklıymış, tekerlekleri de farklıymış.

Araştırmacı: Pedalı var mı bir bak.

Ö1: Pedalı yok.

Öğrenciler: Nasıl gidiyor?

Araştırmacı: Ayakları ile.

Ö1: Öğretmenim bir de şekli değişik.

Araştırmacı: Peki son bisikleti kim anlatmak ister.

Ö21: Tekerlekleri lastikten, pedalları var. Direksiyonu var.

Araştırmacı: Bak bir şey daha var dikkat et bakalım.

Öğrenciler: Suluk var ve vitesi var.

Araştırmacı: Aferin. Şimdi ilk icat edilen televizyona bakın bir de şimdiki televizyona bakın. Kim söylemek ister farklarını?

Ö4: İlk tv ekranı küçük, düğmeleri yok birde kumandası yok.

Ö31: Bir de çok eski.

Ö9: Tahtadan.

Ö13: Kutu gibi.

Ö11: Küçük ekranlı.

Araştırmacı: Çok güzel. Peki şu oval ekran televizyonu bize kim anlatacak?

Ö8: Büsbüyük, camdan, kumandası var. Oval veya lcd ekran tv.

Araştırmacı: Peki hangisinin sizce görüntüsü daha nettir?

Ö20: O lcd ekran olanın.

Araştırmacı: Peki ilk tvnin nasıldır görüntüsü?

Ö2: Siyah beyaz ve net değil.

Araştırmacı: Peki kim ilk çamaşır makinesi ile son çamaşır makinası anlatmak ister?

Ö29: Eski makine otomatik değil. Kendin kurutuyorsun.

Araştırmacı: Peki yenisi nasıl?

Ö3: Otomatik, dereceyi kendin ayarlayabiliyorsun, kapağı ortada başlatma düğmesi var.

Araştırmacı: Tamam bu eski ise bizim izlediğimiz videolardaki gibi. Peki bu ne sizce?

Öğrenciler: Öğretmenim o tablet mi?

Araştırmacı: Hayır cep telefonu. Bak bu cep telefonu ilk cep telefonu. İlk cep telefonu ile son cep telefonunu kim karşılayacak.

Ö13: İlk cep telefonu tuşlu ikincisi ise dokunmatik.

Ö32: İlk telefonda kamera yok ikincisi ise fotoğraf çekiyorlar. İnternete giriyor. Müzik dinleyebiliyorsun.

Araştırmacı: Peki bu ne?

Ö17: Kamera

Araştırmacı: Aslından fotoğraf makinası. Bakın tekerlekleri de var. Peki bu nasıl bir makine?

Ö8: Daha küçük daha net fotoğraf çekiyor. Zorlanmadan taşıyabiliyorsun.

Araştırmacı: Peki güzel. Sizce şu ilk makineleri kullanan insanların mı hayatı kolay yoksa son makineleri mi?

Ö5: Yeni olanların daha kolay.

Araştırmacı: Demek ki teknolojik gelişmeler hayatı ne yapıyor.

Öğrenciler: Kolaylaştırıyor...

Araştırmacı: Evet son söz

Ö17: Öğretmenim benim babamın eski bisikleti var. Kullanması zor kimse onu süremiyor.

Örnek sınıf içi iletişim kesitinde de görüldüğü gibi öğrenciler, teknolojik araçların ilk halleri ile son modellerini karşılaştırmışlardır. Bunun yanında teknolojik gelişmeler sonucunda araçların yeni modellerinin hayatı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Etkinliğin değerlendirilme ölçütleri ise şunlardır: Teknolojik gelişim sonucu son model araçlara eklenen teknik özellikler belirtilmiş ve bu özelliklerin kullanımı kolaylaştırdığı ifade edilmiştir (çok nitelikli). Teknolojik gelişim sonucu son model araçlara eklenen teknik özelliklere yer verilmiştir (nitelikli). Teknolojik gelişim ile ilgili bilgi verilmiştir (Ortalama). Karşılaştırma için verilen araçların birine ilişkin bilgilere yer verilmiştir (geliştirilmeli). Bu ölçütlere göre değerlendirilen çalışmalara ilişkin verilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.18. “İncelenen Araçlar Konuşuyor Olabilselerdi, Son Model Araçlar İlk Modellerine Kendilerini Nasıl Anlatırlardı? Görüşlerinizi Aşağıya İfade Ediniz” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
17	12	-	-	2	3	34

Tablo 4.18 incelendiğinde öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaların 17'sinin “çok nitelikli”, 12'sinin “nitelikli”, 2'sinin “boş/ anlamsız” olarak değerlendirildiği görülmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümünün başarılı olduğu ifade edilebilir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin yeni model araçlara eklenen teknik özellikleri ifade ettikleri, kullanım yönünden yeni araçların daha kolay olduğuna dair çıkarımda bulundukları görülmüştür. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda ise öğrenciler yeni ve eski model araçları özellikler yönünde karşılaştırmıştır. Çok nitelikli olarak değerlendirilenlerden bazıları şunlardır:

Etkinlik 3. Yukarıda incelediğiniz araçlar konuşuyor olabilselerdi, son model araçlar ilk modellerine kendilerini nasıl anlatırlardı? Görüşlerinizi aşağıya ifade ediniz.

bisiklet yenis: sen insanları çok zorluyorsun ama benim vitesim, pedallarım var senin yok herkes beni ister daha küçük sen ise çok uzun ben demirdiyim sen değil benim sepetimde var yani ben senden daha iyiyim.

Ö12 rumuzlu öğrenci, bisikletin yeni modeliyle eski modelini karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada öğrencinin yeni model bisikletlerde bulunan bir takım teknik özelliklerin (vites, pedal, sepet vb.), eski model bisiklette olmadığını ifade ettiği ve en sonunda yeni model bisikletin ilk bisikletten daha iyi olduğunu belirttiği görülebilmektedir. Öğrencinin eski model bisikletin yeni model bisiklete göre insanları daha zorladığına da çalışmasında yer verdiği belirlenmiştir. Çalışma bu özelliklerinden dolayı *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö20'nin çalışmasıdır.

Telefon Ben fotoğraf çekiyorum sen çekemiyorsun
ben dokunabiliyim sen değilsin ben oyun oynayabiliyim
sen oynayamıyorsun ben internete girerim
sen giremezsin ben ekranlıyım sen değilsin.
Benim elim kolay seninkî zor

Ö20 rumuzlu öğrenci eski model cep telefonu ile yeni model cep telefonunu karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada yeni model cep telefonunda bulunan bir takım teknik özelliklerin (kamera, dokunmatik ekran, internet vb), eski model cep telefonunda olmadığını belirtmiştir. Öğrencinin “benim işim kolay seninki zor” ifadesi ile yeni model telefonların eski model cep telefonlarına göre insanların işlerini daha da kolaylaştırdığını ifade etmek istediği düşünülmektedir. Bu bakımdan Ö20’nin çalışması *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö10’undur.

Ben otomatikim ben kendi kendime çalışabilirim ve sen çok zorsun yani seni artık kimse seni istemiyor. Sen herkesi kapıyorsun insan senle baka zor kullanılıyor. Bana sabice çamaşır baka keyfine bak.

Ö10 rumuzlu öğrenci çamaşır makinasının ilk modeli ile yeni modelini karşılaştırmıştır. Öğrencinin yeni çamaşır makinasının otomatik olduğunu belirttiği, eski merdaneli çamaşır makinasına göre kullanımının daha kolay olduğunu ifade ettiği görülebilmektedir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikte *nitelikli* olarak değerlendirilen çalışmalar vardır. Bu çalışmalarda eski modeller araçlar ile bu araçların yenileri bazı özellikler yönü ile karşılaştırılmıştır. Ancak bu karşılaştırma çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalara göre bazı eksiklikler taşımaktadır. *Nitelikli* olarak değerlendirilen çalışmalardan bazıları şunlardır:

Televizyon: Eski = Ben karık siyah ve beyaz görüntülü bir ekrana sahibim ve kudu gibiyim. Yeni TV: Ben canlı görüntülü ve kumandaluyum. ve diğ. benzerim.

Ö13 yeni televizyon ile eski model televizyonun özelliklerini çeşitli yönlerden (ekran büyüklüğü ve kalitesi, kumandalı olma vb.) karşılaştırmıştır; ancak yapılan karşılaştırma teknik özellikler yönünden çok fazla yeterli bulunmamıştır. Bundan ötürü *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö30’ndur.

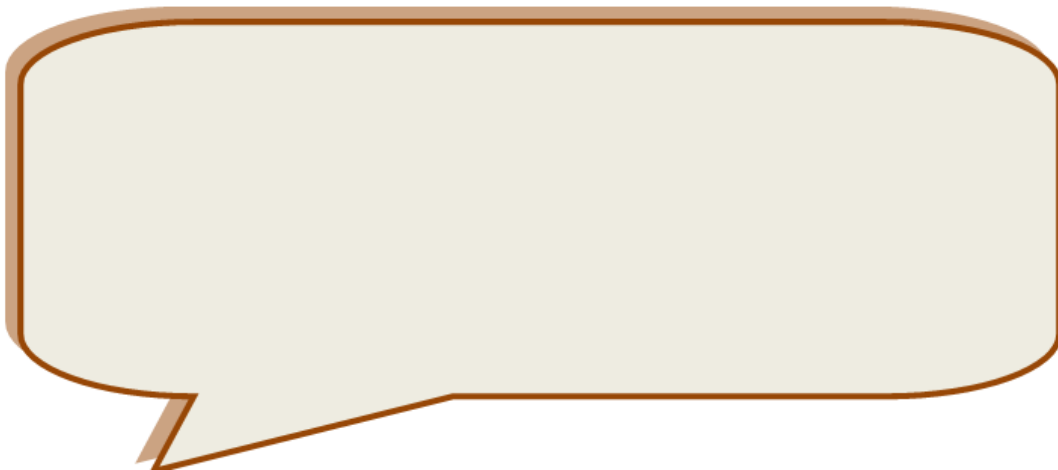
cep telefonu eskiden çok büyüktü
şimdi cebimize sığacak kadar boyda
eskiden dümelikti şimdi ise
dokunmatik cep telefonları var.

Ö30 öğrenci cep telefonun eski modeli ile yeni modelini karşılaştırmıştır. Öğrencinin yaptığı karşılaştırmanın boyut ve bir tane teknik özellik yönünden olduğu (dokunmatik olma) görülebilmektedir. Bu bakımdan öğrencinin yapmış olduğu çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

“Sizce Yukarıdaki Araçların İlk Hallerini Kullananlar Araçların Son Modellerini Görebilseler ve Kullanabilseler Neler Düşünürler? Kendilerini Nasıl Hissederler?” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu etkinlik araçların ilk hallerini kullananların son modellerini kullanabilmeleri durumunda neler düşünüp, hissedebilecekleri ile ilgilidir. Bu etkinlikle kullanım yönünden yeni model araçların, eski modellere göre daha rahat olduğunun öğrenciler tarafından anlamlandırılması amaçlanmıştır. Çalışma yaprağında yer alan etkinlik ve etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin verilere aşağıda yer verilmiştir:

Etkinlik 3. Sizce yukarıdaki araçların ilk hallerini kullananlar araçların son modellerini görebilseler ve kullanabilseler neler düşünürler? Kendilerini nasıl hissederler?



Bu etkinliğin değerlendirilmesinde işe koşulan ölçütler şunlardır: Yeni teknolojik araç kullanacak kişilerin neler hissedebilecekleri ifade edilmiş ve teknolojik gelişimin yaşama olan yansıması belirtilmiştir (çok nitelikli). Yeni teknolojik araç kullanacak kişilerin neler

düşünüp hissedebilecekleri ifade edilmiştir (nitelikli). Teknolojik gelişim ile ilgili bilgi verilmiş; ancak çıkarımda bulunulmamıştır (ortalama). Araçlardaki teknolojik gelişim ifade edilmiştir (geliştirilmeli). Bu ölçütlere göre yapılan değerlendirmeye ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.19. “Sizce Yukarıdaki Araçların İlk Hallerini Kullananlar Araçların Son Modellerini Görebilseler ve Kullanabilseler Neler Düşünürler? Kendilerini Nasıl Hissederler?” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
18	9	2	-	2	3	34

Tablo 4.19 incelendiğinde yapılan değerlendirme sonucunda 18 çalışmanın “çok nitelikli”, 9 çalışmanın “nitelikli”, 2’şer çalışmanın “ortalama” ve “boş/ anlamsız” olarak değerlendirildiği görülebilmektedir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin eski model araç kullananların, yeni araçları kullanabilmeleri durumunda neler hissedebileceklerini doğru ve net bir şekilde ifade ettikleri ve teknolojik gelişimin yaşama etkisine ilişkin çıkarımda bulundukları tespit edilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen öğrenci çalışmalarından bazıları şunlardır:

Etkinlik 4. Sizce yukarıdaki araçların ilk hallerini kullananlar araçların son modellerini görebilseler ve kullanabilseler neler düşünürler? Kendilerini nasıl hissederler?

Daha kolay olduklarını anlarlar, zamanlarını boşa harcamazlar. Kendilerini çok şanslı ve mutlu hissederler.

Ö2 rumuzlu öğrencinin kullanım yönünden yeni model araçların daha kolay olduğunu ve zaman kaybının önüne geçtiğini ifade ettiği, eski model araç kullananların yeni model araçları kullanacakları için de mutlu ve şanslı olacakları yönünde yorumlarda bulunduğu görülmektedir. Öğrencinin eski model araç kullanan kişilerin aynı araçların yeni modellerini kullanabilmesi durumunda neler hissedebileceklerini ve düşünebileceklerini uygun bir şekilde ifade edebildiği görülmektedir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö11’idir.

Çok severlerdi hayatları daha da kolay laşındı.
istedikleri yere gidip onları kullanabilmeler
estilerden . daha da çok önem verirdiler.

Ö11 rumuzlu öğrenci eski araç kullanan bireylerin kullandıkları araçların modern olanları görüp kullanabilmeleri durumunda yeni araçları çok sevebileceklerini ifade etmiştir. Öğrenci yeni araçların yaşamı daha da kolaylaştıracığı yönünde çıkarımda bulunmuştur. Ayrıca öğrencinin, eski araçları kullanan kişilerin aynı araçların yeni modellerine daha da fazla önem verecekleri yönünde bir ifade de kullandığı görülmektedir. Çalışmada eski araç kullanan bireylerin aynı araçların yenilerini görebilmeleri ve kullanabilmeleri durumunda neler düşünebilecekleri ve kendilerini nasıl hissedebilecekleri açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Ö9'un çalışması *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Görüp ve Alışmadıkları için hem
mutlu hemde zorlanırlardı. ve bir tuhaf
hiçederlerdi.

Ö9 rumuzlu öğrenci ise olaya farklı bir bakış açısı ile bakmıştır. Öğrenci, eski model araç kullanan bireylerin aynı araçların yeni modellerini kullanabilmeleri durumunda kendilerini tuhaf hissedebilecekleri yönünde bir çıkarımda bulunmuştur. Öğrencinin araçların eski modellerini kullananların, yeni modelleri kullanmaları halinde bu duruma tam olarak alışmamış olabilecekleri için biraz zorlanabileceklerini ifade ettiği, aynı zamanda yeni modelleri kullanacakları için mutlu olabileceklerini belirttiği görülmektedir. Öğrencinin yeni bir durumla karşılaşmanın vereceği duygu karmaşasını ifade edebildiği ve olaya yönelik farklı bir bakış açısı ortaya koyduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğrencinin çalışması *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalardan bazıları *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmalarda eski model araç kullananların aynı araçların yeni modellerini kullanmaları durumunda neler düşünüp hissedebilecekleri öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Ancak bu çalışmaların çok nitelikli çalışmalara göre bazı eksiklikleri vardır. Bu çalışmalardan birisi Ö18'in çalışmasıdır.

Çok mutlu olurlardı ya kullanırken hevesle kullanırlardı -

Ö18 rumuzlu öğrenci eski model araç kullanan kişilerin bu araçların yenilerini kullanabilmeleri halinde çok mutlu olacaklarını ve hevesle kullanacaklarını belirtmiştir. Öğrencinin kullanım yönünden daha rahat olan modern araçların, kişileri mutlu edebileceği yönünde yorum yaptığı söylenebilir. Ayrıca öğrencinin yeni araçları özellikleri yönünden eskilerden farklı olması nedeni ile kullanıcıların, bu araçları hevesle kullanacakları yönünde çıkarımda bulunduğu görülebilmektedir. Bu bakımdan çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Ortalama olarak değerlendirilen çalışmaların birinde yeni araçların bir takım özelliklerinden dolayı kullanımının daha kolay olduğu ifade edilmiş; ancak araçların yeni hallerini kullanan kişilerin neler hissedebileceklerini belirtilmemiştir. Bir diğer çalışmada ise sadece yeni araçları kullanan kişilerin neler hissedebilecekleri ifade edilmiştir. Örnek olarak gösterilebilecek etkinliğe aşağıda yer verilmiştir.

eskiden çamaşır makinesi' kullanmak
çok zordu ama şimdi ki tuşlu
kolay

Ö22 rumuzlu öğrencinin çalışması *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin teknolojik gelişmelerin hayatı kolaylaştırdığını belirttiği görülebilmektedir. Ancak çalışmada eski araç kullananların yeni model araçları kullanabilmeleri durumunda neler hissedebilecekleri ifade edilmemiştir.

“Sizce Araçlardaki Teknolojik Gelişmeler Hayatımızı Nasıl Etkilemektedir? Duygu ve Düşüncelerinizi İfade Ediniz” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu etkinlik araçlardaki teknolojik gelişmelerin hayata olan etkisinin öğrenciler tarafından anlaşılması amacıyla hazırlanmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler, araçların teknolojik gelişiminin hayata olan etkisini ifade etmeli ve buna ilişkin çıkarımda bulunmalıdır. Çalışma yaprağında etkinlik şu şekilde yer almaktadır:

Etkinlik 4. Sizce araçlardaki teknolojik gelişmeler hayatımızı nasıl etkilemektedir? Duygu ve düşüncelerinizi ifade ediniz.



Etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin ölçütler şunlardır: Teknolojik gelişmelerin hayata olan etkisine ilişkin duygu ve düşüncelere yer verilmiş ve bu gelişime ilişkin çıkarımda bulunulmuştur (çok nitelikli). Teknolojik gelişmelerin yaşama etkisine ilişkin çıkarımda bulunulmuştur (nitelikli). Teknolojik gelişmelerin yaşama katkısına ilişkin bir takım yorumlara yer verilmiştir (ortalama). Teknolojik gelişme ilişkin bir takım ifadeler yer verilmiştir (geliştirilmeli). Söz konusu etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda şu şekilde yer verilmiştir:

Tablo 4.20. “Sizce Araçlardaki Teknolojik Gelişmeler Hayatımızı Nasıl Etkilemektedir? Duygu ve Düşüncelerinizi İfade Ediniz” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
15	9	4	3	-	3	34

Tablo 4.20 incelendiğinde yapılan değerlendirme sonucunda 15 çalışmanın “çok nitelikli”, 9 çalışmanın “nitelikli”, 4 çalışmanın “ortalama” ve 3 çalışmanın ise “geliştirilmeli” olarak değerlendirildiği görülebilmektedir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin teknolojik gelişmelerin hayata olan etkisine

ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri ve bu gelişime ilişkin çıkarımda bulunabildikleri tespit edilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen öğrenci çalışmalarından bazıları şunlardır:

Hayatımızı kolaylaştırmıştır. Daha iyi yapmış,
daha iyi anlamışlardır. Ama bu teknolojik
aletler çocuklara ve büyükler alışkanlık yapmış ve
bu zamanda insanlar bayramlarda evlerine
gitmek yerine telefonla bayramlaşmışlardır.

Ö7 teknolojik gelişmelerin hayatı kolaylaştırdığı belirtmiştir. Bunun yanında teknolojik araçların alışkanlık yarattığını da ifade etmiştir. Öğrencinin bayramlar gibi toplumsal dayanışma günlerinde bile insanların birbirlerini ziyarete gitme yerine telefon yolu ile mesajlaşarak iletişim kurduklarını yönünde yorumda bulunduğu görülebilmektedir. Bu bağlamda öğrencinin teknolojik gelişmelerin yaşama olan olumlu ve olumsuz yansımaları birlikte ele aldığı söylenebilir. Tüm bu özellikleri nedeni ile çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Ö31'in çalışması da çok nitelikli olarak değerlendirilmiştir.

iyi etkililer sonuçları - hani eskiler daha zor oldu ki şimdi
ya hani 80'leri iselenmiş tili olaylar yapmıştı. teknoloji
olanlar daha kolaylaştırdı ve daha hayatımızı
kolaylaştırdı

Ö31 rumuzlu öğrencinin teknolojideki gelişmelerin hayatı kolaylaştırdığı yönünde çıkarımda bulunduğu, teknolojik gelişmelerin daha sınırlı olduğu eski zamanla günümüzü karşılaştırdığı, eski araçlara göre yeni araçların daha kullanışlı olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bunun için çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikte *nitelikli* olarak değerlendirilen çalışmalarda, öğrencilerin teknolojik gelişmelerin yaşama olan etkisine yönelik bir takım çıkarımda bulundukları tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmalar çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalara göre bir takım eksiklikler taşımaktadır. Bu çalışmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

şimdiki ler bizim işimizi çok kolaylaştırıyor.
önceki işimizi çok zorlaştırıyor.

Ö20 rumuzlu öğrencinin çalışmasında teknolojik gelişmelerin hayatı kolaylaştırdığı yönünde çıkarımda bulunduğu görülebilmektedir. Öğrenci araçların eski modellerinin kullanım yönünden şimdiye oranla daha zor olduğunu belirtmiş, yeni araçların insanların işlerini çok daha kolay hale getirdiğine yönelik yorumda bulunmuştur. Bu bakımdan çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Ö28'in çalışması da nitelikli olarak değerlendirilmiştir.

/ Eski eşya bizi hayatımızı zorlaştırıyor
yeni ler ise hayatımızı kolaylaştırıyor

Ö28 teknolojik gelişmelerin hayata olan etkisini ifade etmiştir. Eski araçların kullanım olarak yeni araçlara göre daha zor olduğunu belirtmiş, araçlardaki teknolojik gelişmelerin kullanım kolaylığına imkân sağladığına yönelik yorumda bulunmuştur. Bu bağlamda öğrencinin araçlardaki teknolojik gelişmelerin yaşamı kolaylaştırdığına yönelik çıkarımda bulunduğu söylenebilir. Bundan dolayı çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalarda *ortalama* olarak değerlendirilenler de vardır. Bu çalışmalarda öğrencilerin yeni araçların hayata katkısına yönelik yorumlarda bulunabildikleri; ancak kendilerini net olarak ifade edemedikleri görülebilmektedir. Bu çalışmalardan biri şöyledir:

çok sevinçli ve çok mutlu ol-
 mak istediği böyle olması ve çünkü bu
 dünya ne güzeldir

Ö17 rumuzlu öğrencinin teknolojik yönden modern araç kullanan bireylerin sevinçli ve mutlu olabileceğini belirttiği görülmektedir. Öğrencinin yeni araçların kullanım kolaylığı yönünden eski araçlara göre daha rahat olduğunu düşünerek böyle bir yorumda bulunduğu düşünülebilir. Ancak öğrenci kendini net olarak ifade edememiştir. Bu bakımdan öğrenci çalışması *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında üç öğrencinin çalışması ise *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çalışmalarında teknolojik gelişmelere yönelik ifadeler kullandığı ancak bu ifadelerin hayata yansımaya yönelik yorumlar olmadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan çalışmalar geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. Veri yoğunluğu nedeni ile bu çalışmalara yer verilmemiştir.

Eski ve yeni teknolojik araçların karşılaştırılarak teknolojik gelişmelerin yaşama ve çevreye olan katkısını öğrenciler tarafından anlamlandırabilmesi için yapılan etkinliklere yönelik araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlüklerine aşağıda yer verilmiştir. Araştırmacı ve öğretmen günlüğünde söz konusu etkinliklere yönelik ifadeler şunlardır:

Araştırmacı Günlüğü:

24/03/2017

Bu gün hazırladığım Storyline'nin altıncı bölümünde teknolojik gelişmelerin hayatımıza olan etkisini izledik. Bunun için öncelikle ilgili bilaye bölümünün okulum ve aileler sorularını ilköğrencilere yönelttim. Ardından Öğretmen At ile Kanal'ın 1926'dan 2017'ye gelip teknoloji laboratuvarını yaparak yasadıklarını anlattı. Öğretmen Kanal'ın 2017 yılında teknoloji laboratuvarında gelişmiş aletleri gördüğünde yüz ifadesini güzel bir şekilde anlattı ve çalışmış kâğıdına resmettiler. Ardından getirdiğim eski radyo, sevimli telefon ve eski Nokia 5110 cep telefonunu öğrencilere gösterdim. Öğrenciler bu cihazlara bayıldılar. Bunun yanında teknolojik gelişmelerin hayatı kolaylaştırdığını bir çok kez ifade ettiler. Seksener ilüstratörlü merdaneli makine videolarını ilköğrenciler ile izledik.

Öğretmen Günlüğü:

Hanifi bey hikâyenin bu bölümünde teknolojiadaki gelişmelerin hayata etkisi ile ilgili etkinlikleri yaptırdı. Hanifi bey ilk önce hikâyeyi kaldığı yerden okuyup anahtar soruyu öğrencilere sordu. Anahtar soru 1926'dan 2017'ye geldiğinde Kemal'in yüz şeklinin alacağı hal ile ilgiliydi. Öğrencilerden gelen cevaplardan sonra Hanifi Bey bu durumu birkaç öğrenci ile canlandırmaya çalıştı. Öğrencilerden biri Kemal biri ise Ali oldu. Teknoloji laboratuvarını gezdiler ve bu durum basit bir şekilde canlandırılmış oldu. Daha sonra Hanifi Bey öğrencileri günlerdir meraklandığı kutuyu açtı. Kutudan eski bir radyo, çevirmeli telefon ve eski bir cep telefonu çıktı. Öğrenciler bu aletler ile uğraşmaktan çok hoşlandılar. Bu aletler ile yeni hallerini karşılaştırdılar. Hanifi Bey yine bu günkü etkinliklerde seksenler dizisinden bazı videolar izletti. Bu videolarda ev halkının merdaneli çamaşır makinesi ile başarına gelen kazalar vardı. Bu kazalar komik kazalar olduğu için öğrenciler severek izlediler. Etkinliklerden sonra öğrenciler teknolojiadaki gelişmelerin hayatı kolaylaştırdığını kavrayabildiler. Ö.G. 24/ 03/ 2017

Araştırmacı ve öğretmen günlüğünde yer alan ifadelerden hareketle öğrencilerin bazı etkinliklerden hoşlandığı ve etkinlikler kapsamındaki videoları ilgi ile izledikleri söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin teknolojik gelişmelerin hayatı kolaylaştırdığına yönelik çıkarımlarda bulundukları hem öğretmen hem de araştırmacı günlüğünde yer almaktadır.

Hazırlanan Storylinenin altıncı bölümündeki etkinlikler hakkında, öğrencilerin tuttukları günlükler de analiz edilmiştir. Öğrenciler, yapılan etkinlikler sonrasında eski ve yeni araçlara yönelik yeni bilgiler öğrendiklerini, etkinlikleri güzel ve eğlenceli bulduklarını, etkinlikleri yapmaktan dolayı mutlu olduklarını ve bu etkinlikleri sevdiklerini günlüklerinde belirtmiştir. Örnek olarak verilecek öğrenci günlükleri şunlardır:

Ö2'nin Günlüğünden

24-03-2017

Sergili günlük;

Bugün çok eğlenmiş zorlandığımı olmadı. Öğretmenin yazdıklarını çok beğendim bunun için çok mutluyum, yeteri kadar söz hakkı aldım. Eski çamaşır makineleriyle ilgili bir 80'li video izledik çok değişikmiş eski çamaşır makineleri ana video eğlenceli ve komikti.

Ö2 rumuzlu öğrencinin etkinliklerde çok eğlendiğini ve mutlu olduğunu, eski makinalarla ilgili bilgi edindiğini ve etkinlikler kapsamında izlediği videoyu komik bulduğu ifade ettiği görülmektedir. Ö12 günlüğünde şunları belirtmiştir:

Ö12'nin Günlüğünden

GÜNLÜK

çok güzel videoların hepsini çok sevdim yine dağıtılan kâğıtları sevdim hiç bir yerde zorlanmadım çok eğlenceli bir gün oldu teknoloji laboratuvarında çok sevdim.

Ö12 rumuzlu öğrencinin etkinliklere ilişkin olarak tuttuğu günlüğünde izlediği videoları sevdiğini, çalışma yaprağındaki etkinliklerde zorlandığı yerlerin olmadığını ve yapılan etkinlikleri çok eğlenceli bulduğunu ifade ettiği görülmektedir. Ö16 ise etkinliklerle ilgili günlüğünde şunlara yer vermiştir:

Ö16'nın Günlüğünden

sevgili günlük bugün eski eşleri
örendik çok mutlu yım
eski şeyleri merak
ediyodum öğretmen bize bugidişle
herşeyi öğretir öğretmenimi çok
seviyorum.
♡ ♡ ♡ ♡

Ö16 rumuzlu öğrenci eski eşyaların kullanımının nasıl olduğunu merak ettiği ve yeni öğrendiği bilgilerden dolayı kendini mutlu hissettiği görülebilmektedir. Ö10 günlüğünde şunlara yer vermiştir:

Ö10'un Günlüğünden

Sevgili günlük bu gün hanifi öğretmenle konular işledik
Çok güzeldi. Zgöndür açılmasını belediğimiz kutuyu bugün
açtık. İçinden eski radyo, telsiz, eski telefon
Eski telefon kullanışı da zor olduğunu öğrendim. SNCC
bilmiyordum.

Ö10 rumuzlu öğrencinin işlenen konuyu güzel bulduğunu, eski model araçların kullanımının yenilerinden daha zor olduğunu öğrendiğini ifade ettiği görülmektedir.

Öğrencilere uygulanan açık uçlu anketlerde ve yapılan odak grup görüşmelerinde, teknolojik gelişmelerin hayata ve çevreye olan katkısını temel alan etkinlikler kapsamındaki uygulamalardan öğrencilerin hoşlandıkları tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin örnek gösterilebilecek görüşme ve anket ifadeleri şöyledir:

Ö4: Bir de öğretmenim arkadaşımın dediği gibi zaman saatler, çamaşır makinesi bende ona çok güldüm.

Ö4 rumuzlu öğrenci yapılan odak grup görüşmesinde teknolojik gelişmelerin hayata ve çevreye olan katkısı bağlamında izletilen video kesitini çok komik bulmuş ve bu videoya güldüğünü ve videoyu beğendiğini ifade etmiştir.

4. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde en çok hoşunuza giden etkinlik(ler) hangisiydi? Görüşlerinizi paylaşır mısın?
bütün video bar benim çok hoşuma gitti çünkü
eski ve yeni eşyaları karşıladık. Tablet yapmak
hoşuma gitti çünkü en yakın arkadaşım la beraber
yaptım.

Ö18 rumuzlu öğrenci Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde hoşuna giden etkinlikleri sıralamıştır. Öğrencinin sıraladığı etkinlikler arasında, teknolojik gelişmelerin hayata ve çevreye olan katkısına ilişkin izletilen videolara yer verdiği görülebilmektedir. Ö16 ise anket sorusunu şu şekilde yanıtlamıştır:

4. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde en çok hoşunuza giden etkinlik(ler) hangisiydi? Görüşlerinizi paylaşır mısın?

'kat yaptıkları belismis seydi
gördük ve videoları en çok
sevdikim sosyal ler

Ö16 rumuzlu öğrenci Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde hoşlandığı etkinlikleri sıralarken teknolojik gelişmelerin yaşama ve çevreye olan katkısı bağlamında izlenen videoyu çok sevdiğini ifade ettiği görülebilmektedir.

Etkinliklere ilişkin nitel veri toplama araçlarında yer alan bulgulara göre öğrencilerin çok önemli bir bölümü teknolojik gelişmelerin yaşama ve çevreye olan katkısını anlamlandırabilmiştir. Ayrıca yapılan etkinlikler öğrenciler tarafından beğenilmiş, eğlenceli ve güzel bulunmuştur. Böylelikle Aziz Bey ve Ali'nin Teknoloji Maceraları adlı Storyline'nin "1926'dan 2017'ye geliş" bölümü bağlamında yapılan etkinliklerin analizi tamamlanmıştır.

4.1.7. Bölüm VII/ Beşinci Olay: "Ali Teknoloji Bağımlısı Olmak Üzere" Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Hazırlanan Storyline'nin yedinci bölümü "Ali teknoloji bağımlısı olmak üzere..." isimli olaydır. Bu olay bağlamında hazırlanan etkinliklerle "Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır" kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bunun için Storyline öyküsünün ilgili bölümü okunarak anahtar sorular üzerinde öğrencilerle tartışma yapılmış ve konunun daha iyi anlaşılması için 6 yazılı ve görsel kanıt ile birlikte 5 etkinlikten oluşan "Teknoloji Yararlı mı, Yoksa Zararlı mı?" adlı çalışma yaprağı oluşturulmuştur.

Çalışma yaprağında yer alan ilk etkinlikte, teknolojinin sağlık ve eğitim alanında kullanımı ile ilgili 2 görsel kanıtı yer verilmiştir. Öğrencilerle bu görsel kanıtlarla ilgili tartışmalar yapılmış, ardından öğrencilerden teknolojinin hayata olan olumlu katkılarını ifade etmeleri istenmiştir.

Çalışma yaprağında yer alan ikinci etkinlikte teknolojinin olumsuz yönlerini merkeze alan dört kanıt üzerine öğrencilerle tartışmalar yapılmıştır. Bu etkinlikte yer alan yazma

etkinliğinde ise, öğrencilerin teknoloji bağımlılığına ilişkin görüşlerini ifade etmeleri gerekmektedir.

Çalışma yaprağında yer alan üçüncü etkinlikte, öğrencilerin teknolojinin yararı ve zararı konusunda kişisel görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri gerekmektedir. Dördüncü etkinlikte ise, teknoloji kullanımı konusunda kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu çalışma yaprağında yer alan son etkinlikte ise, öğrencilerin teknolojinin zararları konusunda insanları bilinçlendirecek bir afiş hazırlamaları gerekmektedir.

“Teknoloji Yararlı mı, Yoksa Zararlı mı?” isimli çalışma yaprağında yer alan etkinliklerin ilkinde ilişkin yapılan değerlendirmeye aşağıda yer verilmiştir.

“Teknolojinin Hayatımıza Olan Olumlu Katkıları Sizce Nelerdir?” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu etkinlikte eğitim ve sağlık alanında teknoloji kullanımına yönelik iki görsel kanıt sunulmuştur. Öğrencilerle bu kanıtlar üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Tartışma etkinliğinden sonra öğrencilerin teknolojinin hayata olan olumlu katkılarına ilişkin görüşlerini yazarak ifade etmeleri istenmiştir. Görsel kanıtlar üzerine yapılan sınıf içi tartışmalara ilişkin örnek iletişim kesiti aşağıda verilmiştir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Şimdi önce teknolojinin olumlu yönlerine bakacağız sonra yavaş yavaş teknolojinin olumsuz yönlerine de değineceğiz. Bakın sağlık alanında teknolojik araçların kullanımı var. Siz ne dersiniz bu kanıtlarla ilgili teknoloji iyi midir kötü müdür? Kim söz hakkı almak ister?

Ö24: Bence yararlı çünkü sağlığımıza kavuşturduğu için.

Ö11: İşlerine yarıyor insanların sağlığına kavuşturuyor.

Ö4: Bazı görünmeyen hastalık oradaki kameralar ile görünebiliyor.

Araştırmacı: İç taraflarımız organlarımız görünmüyor değil mi? Bu aletler sayesinde doktorlar görebiliyorlar değil mi?

Ö15: Öğretmenim iyileşmemiz için içimizi çekiyor.

Araştırmacı: Peki bakın burada akıllı tahta var çocukların önünde ise bilgisayarlar var. Ne dersiniz sizce buradaki teknoloji kullanımı teknolojinin olumlu yönleri ile mi ilgilidir?

Ö9: Bence olumsuz çünkü hem radyasyon yayıyor hem de gözlerimizi bozuyor.

Ö11: Bence iyi öğretmen eğer sesini açtırsa öğretmenler o oyunların sesini duyar öğrenciler oyun oynarsa.

Araştırmacı: Bunlar ders çalışıyor ama.

Ö1: Bence iyi ama her şeyin fazlası zarardır.

Ö12: Bence orada çok fazla bilgisayarla çalışmaları lazım az çalışsalar daha iyi.

Araştırmacı: Ama şöyle düşünün biz şimdi akıllı tahta kullanıyoruz. Akıllı tahtanın bize bir yararı var değil mi? Bizim işimizi kolaylaştırıyor. Akıllı tahtanın olumlu yönleri üzerine konuşalım.

Ö3: Öğretmenim hem olumlu hem olumsuz. Olumlu çünkü ders çalışıyorlar. Bilgi sahibi oluyorlar ileride meslek sahibi olurlar. Olumsuz yönü ise gözlerimizi bozuyor ve radyasyon yayıyor.

Örnek sınıf içi iletişim kesitinde de görüldüğü gibi öğrenciler eğitim ve sağlık alanında teknoloji kullanımı ile ilgili görüşlerini ifade etmiştir. Bu görüşlerde genel anlamda teknolojinin hayata olumlu katkıları ifade edilmiştir. Bunun yanında bazı öğrenciler teknolojinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerine dikkat çekebilmiştir. Yapılan tartışmaların ardından çalışma yaprağında yer alan etkinlik yaptırılmıştır. Çalışma yaprağında yer alan etkinlik ve etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir:



- Yukarıda verilen iki görsel kanıtı inceleyiniz. Teknolojinin hayatımıza olan olumlu katkıları sizce nelerdir? Fikirlerinizi ifade ediniz?

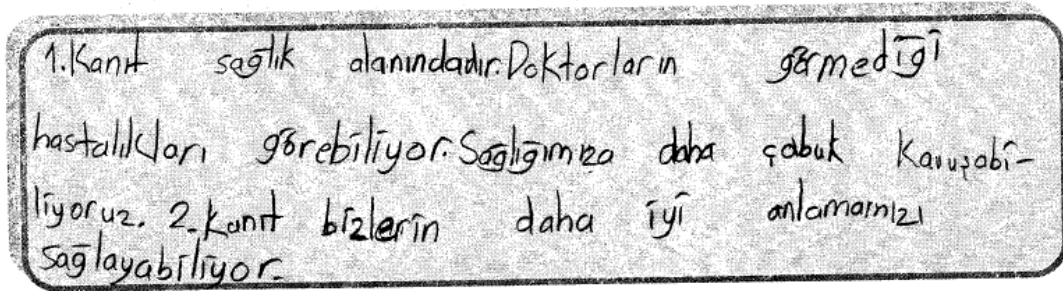
Çalışma yaprağında yer alan etkinlik için verilen kanıtlarla ilgili yapılan tartışmalar ışığında öğrencilerin teknolojinin hayata olan olumlu katkılarını yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bu etkinliğin değerlendirilmesinde işe koşulan ölçütler ve bu ölçütlere göre yapılan değerlendirmelere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

İki görsel kanıttan yola çıkarak teknolojinin yararları konusunda kişisel görüşlerini ortaya koymuştur (çok nitelikli). İki görsel kanıtın birinden yola çıkarak teknolojinin yararları konusunda görüşleri ifade etmiştir (nitelikli). Görsel kanıtlardan yola çıkarak teknolojinin yararları konusunda ifade edilen görüşler anlamlıdır fakat ifadeler etkili bir şekilde sunulamamıştır (ortalama). Görsel kanıtlardan yola çıkarak teknolojinin yararları konusunda ifade edilen görüşler amaçlanana yansıtmamaktadır (geliştirilmeli).

Tablo 4.21. “Teknolojinin Hayatımıza Olan Olumlu Katkıları Sizce Nelerdir? Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
22	6	2	3	-	1	34

Tablo 4.21 incelendiğinde 22 çalışmanın “çok nitelikli”, 6 çalışmanın “nitelikli”, 2 çalışmanın “ortalama”, 3 çalışmanın ise “geliştirilmeli” olarak değerlendirildiği görülmektedir. Öğrencilerin çok önemli bir bölümünün teknolojinin hayata olan olumlu katkılarını doğru bir şekilde ifade edebildiği söylenebilir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin kanıtlardan yola çıkarak teknolojinin hayata olan olumlu katkılarını ifade ettiği görülmüştür. Yine çok nitelikli olarak değerlendirilen öğrenci çalışmalarının bazılarında teknolojinin olumsuz yönlerine de değinilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:



Ö7 rumuzlu öğrencinin yapmış olduğu çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci verilen görsel kanıtlardan yola çıkarak sağlık ve eğitim alanında teknolojinin doğru kullanımı konusunda görüşlerini net ve açık bir şekilde ifade etmiştir. Ö18 rumuzlu öğrencinin de çalışması çok nitelikli olarak değerlendirilmiştir.

1. kanıtının olumlu yönleri: Sağlıkımızın için kullanırız ama kafamız yukarıda olduğu için gözümüzü bozabilir.
2. kanıtının olumlu yönleri: Ders saatlerimizi sağlıyor ama her şeyin fazlası zararlıdır.

Ö18 rumuzlu öğrencinin yapmış olduğu çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin sağlık ve eğitim alanında teknolojinin olumlu yönlerini ifade edebildiği görülmektedir. Bunun yanında öğrenci bilgisayarın fazla kullanımının zararlı olabileceğini de belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencinin teknolojinin hayata olumlu ve olumsuz yansımalarını ifade ettiği söylenebilir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö1 tarafından gerçekleştirilmiştir.

1. kanıttaki olumlu çünkü bazı görünmeyen hastalıkları onla görür. 2. kanıttaki hem olumlu hem zararlı olumlu yeri ders çalışır olumsuz yeri radyasyon

Ö1 sağlık alanında kullanılan teknolojik aletlerin hayata olan olumlu katkısını ifade etmiş, aynı zamanda bilgisayar ve akıllı tahta kullanımının hayata hem olumlu hem de olumsuz yansımalarını belirtmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Söz konusu etkinlikle ilgili bazı öğrencilerin çalışmaları *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmalarda öğrencilerin kanıtlardan yola çıkarak teknolojinin hayata olan katkısını anlamlandırabildiği; ancak bu ifadelerin çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalara göre bir takım eksikliklere sahip olduğu görülmüştür. *Nitelikli* olarak değerlendirilen çalışmalardan birine aşağıda yer verilmiştir:

Birinci kanıtta insanlar, her ne kadar sağlıklı
Yerine getiren Bir makine var ikinci resimde
Bazı öğrenciler ders çalışıyor

Ö5 teknolojik araçların sağlık alanında kullanımının hayata olan olumlu katkısını ifade etmiştir. Ancak öğrenci ikinci kanıt ile ilgili herhangi bir yorum yapmamıştır. Bu bakımdan çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Ortalama olarak değerlendirilen çalışmalarda ise öğrencilerin teknolojinin yararları anlamlandırılmış; ancak görüşler etkili bir şekilde sunulamamıştır. Bu çalışmalardan biri şöyledir:

1. Kanıt Sağlık konusunda iyi ama
bençe çok iyi yandında kötü
2. Ya bilgisayar diğer tahtadan
gapa bilimler

Ö15 ilk kanıtta sağlık alanında kullanılan araçların olumlu ve olumsuz yönlerini birlikte ele almıştır; ancak ikinci kanıtta öğrenci ne demek istediğini anlamlı bir şekilde ortaya koymamıştır. Bu bakımdan çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin bu etkinlikte yaptığı üç çalışma *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Veri yoğunluğu nedeni ile bunlara yer verilememiştir. Çalışma yaprağında yer alan ikinci etkinlik, öğrencilerin teknoloji bağımlılığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Söz konusu etkinliğin değerlendirilmesine aşağıda yer verilmiştir.

“Yukarıdaki Görsel Kanıtlardan Yola Çıkararak Teknoloji Bağımlılığına İlişkin Görüşlerinizi Yazınız” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu etkinlikte öğrencilere dört kanıt verilmiştir. Ardından bu kanıtlar üzerine tartışmalar yapılmış ve öğrenciler teknoloji bağımlılığı ile ilgili görüşlerini yazılı olarak ifade etmiştir. Teknolojinin olumsuz yönlerini merkeze alan görsel ve yazılı kanıtlarla ilgili öğrencilerle yapılan tartışmalara ilişkin örnek iletişim kesiti şöyledir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Şimdi çocuklar bakın burada teknolojinin olumsuz yönleri ve teknoloji bağımlılığı ile ilgili olumsuz görseller var. Bir inceleyin ne dersiniz konuşalım. Ne yapıyorlar orda?

Ö31: Öğretmenim annesi ile babası bilgisayar ile oynuyor çocuk da yazıcıya girip tv izliyor.

Ö2: Öğretmenim teknoloji bağımlıları olmuşlar bebek de yazıcının içine giriyor.

Araştırmacı: Peki böyle bir ailede anne ve baba teknolojiye bu kadar bağımlıysa bebekte büyüyünce ne olur?

Ö5: Teknoloji bağımlısı olur.

Ö4: Hani aile arasında hiç iletişim yok çocuğu ile ilgilenseler çocuk kendini oraya sokmaz.

Ö21: Anne baba teknoloji bağımlısı çocukta büyüyünce teknoloji bağımlısı olacaktır.

Araştırmacı: Peki böyle bir ailede iletişim nasıldır?

Ö24: Bence zayıftır.

Araştırmacı: Peki böyle bir aile ortamı sizce nasıldır rahat mıdır? İnsanların birebirlerine sevgisi saygısı nasıldır? Ne dersiniz?

Ö21: Bence o aile ortamında kimse kimseyi umursamıyor çünkü kimse kafalarını bilgisayardan kaldıramıyor.

Ö8: Anne ve baba bilgisayar bağımlısı olduğu için çocuğun da fotokopi makinesini oyuncak sanmış orda fotoğrafı çıkmış.

Araştırmacı: Peki bakın burada afişler var. Burada bakın bir aile var. Bu aile ortamında iletişim nasıl?

Ö16: Teknoloji ile.

Araştırmacı: Nasıl bir ortam var?

Ö15: Ortam kötü çünkü herkes bir şey ile uğraşıyor.

Ö3: Böyle ortamda sevgi ve saygı olmaz.

Örnek sınıf içi iletişim kesitindeki tartışmalarda da görüldüğü gibi öğrenciler, görsel kanıtlar yoluyla teknolojinin olumsuz yönlerine ve teknoloji bağımlılığına ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler teknoloji bağımlılığı ile ilgili karikatür ve fotoğraflardan yola çıkarak teknoloji bağımlılığının aile içi iletişime ve bireye olan olumsuz etkisini belirtmiştir. Çalışma yaprağında yer alan kanıtlara ve etkinliğe aşağıda yer verilmiştir:



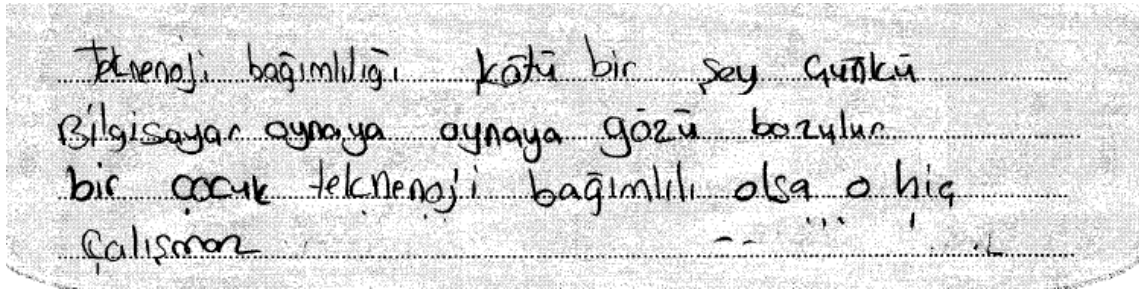
➤ Yukarıdaki görsel kanıtlardan yola çıkarak teknoloji bağımlılığına ilişkin görüşlerinizi yazınız.

Yukarıda yer alan kanıtlar ile ilgili yapılan tartışmalardan sonra öğrenciler teknoloji bağımlılığına ilişkin görüşlerini yazılı olarak ifade etmiştir. Bu etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler şunlardır: Görsel kanıtlardan yola çıkılarak teknoloji bağımlılığı ile ilgili kişisel görüşler net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir. (çok nitelikli). Görsel kanıtlardan yola çıkılarak teknoloji bağımlılığı ile ilgili görüşler ifade edilmiştir (nitelikli). Görsellerden yola çıkılarak nelerin teknoloji bağımlılığına neden olduğu ifade edilmiştir (ortalama). Görsel kanıtlarla ilgili bilgi verilmiştir (geliştirilmeli). Bu ölçütlere göre yapılan değerlendirme sonucu elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.22. “Yukarıdaki Görsel Kanıtlardan Yola Çıkararak Teknoloji Bağımlılığına İlişkin Görüşlerinizi Yazınız” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
23	2	4	4	-	1	34

Tablo 4.22 incelendiğinde etkinliğe ilişkin öğrenciler tarafından gerçekleştirilen çalışmaları 23’ü “çok nitelikli”, 2’si “nitelikli”, 4’ü “ortalama” ve 4’ü ise “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin teknoloji bağımlılığına ilişkin görüşlerini örneklendirerek açık, net ve anlaşılır şekilde ifade ettiği tespit edilmiştir. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin teknoloji bağımlılığı ile ilgili fikirler ifade edebildiği; ancak bunların çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalara göre bazı eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Ortalama olarak değerlendirilen çalışmalarda, öğrencilerin neyin veya nelerin teknoloji bağımlılığına neden olduğunu ifade ettiği görülmüştür; ancak bu ifadeler etkinlikte amaçlananı tam olarak yansıtamamıştır. Geliştirilmeli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrenciler etkinlikteki kanıtlara ilişkin bilgiler vermiş; ancak teknoloji bağımlılığına ilişkin önemli bir fikir ifade etmemiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmaların bazılarına aşağıda yer verilmiştir:



Ö3 teknoloji bağımlılığının kötü bir şey olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında teknoloji bağımlılığı nedeni ile insanların sağlığını kaybedebileceğini belirtmiştir. Ayrıca teknoloji bağımlılığının ders başarısını da olumsuz etkileyebileceğine değinmiştir. Öğrenci teknoloji bağımlılığının neden kötü olduğunu örnekler vererek ifade etmiştir. Bu bakımdan çalışma çok nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Ö2 tarafından yapılan çalışma da çok nitelikli olarak değerlendirilmiştir.

Yaşamımızı zorlaştırır teknoloji bağımlısı olarak yaşamımızı
 sırsırmamızı etkiler. Arkadaşlarımızla arkadaşlarımızla
 aramızda bozarak, bizi ayırır. Oyunda ne görüyorsak
 yaşamımızda aynılarını yaparız.

Ö2 teknoloji bağımlılığının hayata olan olumsuz etkisini sağlık, aile içi ve sosyal ilişkiler yönlerinden değerlendirmiştir. Teknoloji bağımlılığının insan sağlığına olumsuz yansımaları, sosyal ve aile içi ilişkilere kötü yönde etkide bulunması öğrenci tarafından örneklerle açık bir şekilde belirtilmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö20'nindir.

Teknoloji bağımlısı demek kötü bir şeydir.
 Çünkü bilgisayar, tablet ve telefona
 bağımlı olursak hep onunla
 meşgul oluruz. Örnekte derslerimizi
 öğreniriz.

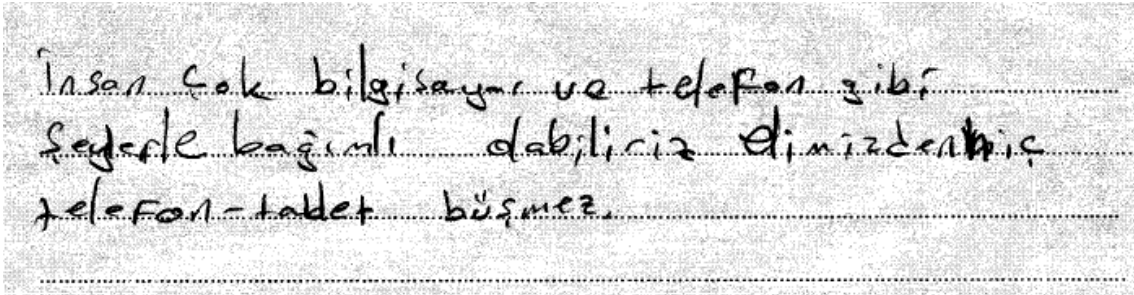
Ö20 rumuzlu öğrencinin teknoloji bağımlılığını kötü bir şey olarak nitelediği görülebilmektedir. Bunun yanında teknoloji bağımlılığının öğrencilerin ders başarısına olumsuz anlamda etki edebileceğinin öğrenci tarafından ifade edildiği söylenilebilmektedir. Öğrenci teknoloji bağımlılığına ilişkin görüşünü uygun bir örnek ile açıklamıştır. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikte *nitelikli* olarak değerlendirilen çalışmalar bulunmaktadır. Aşağıda bu çalışmalardan bazıları sunulmuştur.

Teknoloji bağımlısı demek hiç güzel olmaz
 Çünkü insanlar aynaya aynaya telefon
 bağımlısı olabiliyor.

Ö28 teknoloji bağımlılığının kötü bir şey olduğu belirtmiştir. Bunun yanında öğrenci teknoloji bağımlılığının nedenini de ifade etmiştir. Ancak görüşünü uygun örneklerle desteklememiştir. Bu bakımdan çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinliklerde *ortalama* olarak değerlendirilen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri Ö10 tarafından yapılmıştır.



Ö10 rumuzlu öğrenci teknoloji bağımlılığına ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. Öğrenci teknoloji bağımlılığının nasıl olduğuna ilişkin fikrini yazılı olarak belirtmiştir. Ancak uygun örnek ve gerekçelerle fikrini desteklememiştir. Bu bakımdan çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir.

Geliştirilmeli olarak değerlendirilen çalışmada öğrencilerin görsellerle ilgili bilgi verdikleri ve teknoloji bağımlılığına yönelik bir takım ifadeler kullandıkları görülmüştür. Veri yoğunluğu nedeni ile bu çalışmalara yer verilememiştir. Teknoloji Yararlı mı, yoksa Zararlı mı? adlı çalışma yaprağında yer alan üçüncü etkinliğe ilişkin yapılan değerlendirmeye aşağıda yer verilmiştir.

“Sizce Teknoloji Yararlı mı Yoksa Zararlı mı?” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Çalışma yaprağında yer alan üçüncü etkinlikte öğrencilerin üzerinde tartışılan tüm kanıtlardan yola çıkarak, teknolojinin yararı ve zararı konusunda kişisel görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri gerekmektedir. Bu etkinlikle ilgili olarak öncelikle tartışmalar yapılmış ve teknolojinin yararları ve zararları üzerinde sınıfta konuşulmuştur. Bu duruma ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesitine aşağıda yer verilmiştir:

Örnek Sınıf içi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Teknoloji yararlıdır. Çünkü... Kim fikirlerini ifade etmek ister?

Ö1: Bence teknoloji yararlıdır; çünkü hayatı kolaylaştırır.

Araştırmacı: Evet güzel. Başka fikri olan?

Ö3: Bence teknoloji yararlıdır çünkü sağlık alanında teknoloji olmazsa biz hastalanırız. Eğitim alanında teknoloji olmazsa biz bilgileri öğrenemeyiz.

Araştırmacı: Güzel başka.

Ö17: Bence yararlıdır; çünkü her şeyi araştırabiliriz. Fotokopi çekebiliriz. Mesela bir eve bakıyoruz. İnternette onu araştırıyoruz.

Ö7: İşimizi kolaylaştırıyor. Daha çok anlamamızı sağlıyor. Ulaşım, iletişim, eğitim alanında işimizi kolaylaştırıyor.

Araştırmacı: Bence teknoloji zararlıdır çünkü..... haydi bu konuda fikirlerinizi söyleyin.

Ö20: Bence bilgisayarlar sağlığımızı bozar.

Ö12: Bence teknoloji zararlıdır; çünkü bizim gözlerimizi bozabilir. Bizi mutsuz yapar ve sinirli oluruz.

Ö14: Bence teknoloji zararlıdır; çünkü insanların oynadıkça oynayası geliyor. Sonra bağımlı oluyor. Bu sayede arkadaşlarından ayrı oluyor.

Örnek sınıf içi iletişim kesitinde de görüldüğü gibi öğrenciler teknolojinin yararlı ya da zararlı olduğunu gerekçelendirerek ifade etmiştir. Yapılan bu tartışmaların ardından öğrenciler etkinliği yapmıştır. Etkinliğin değerlendirilmesi için kullanılan ölçütler şunlardır: Teknolojinin yararları ve zararları konusunda kişisel görüşler gerekçelendirilerek açık bir şekilde ifade edilmiştir (çok nitelikli). Teknolojinin yararları ve zararları konusunda kişisel görüşler ifade edilmiştir (nitelikli). Teknolojinin ya yararları ya da zararları konusunda kişisel görüşler ifade edilmiştir (ortalama). Teknoloji ile ilgili bilgiler verilmiştir (geliştirilmeli). Bu ölçütlerle yapılan değerlendirmeye aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.23. Sizce Teknoloji Yararlı mı; Yoksa Zararlı mı? Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
29	-	4	-	-	1	34

Tablo 4.23 incelendiğinde öğrenci çalışmalarının 29'unun "çok nitelikli", 4'ünün "ortalama" olarak değerlendirildiği görülmektedir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrenciler teknolojinin yararı ve zararı konusunda görüşlerini gerekçelendirerek ifade edebilmiştir. Ortalama olarak değerlendirilen çalışmalarda ise

öğrenciler konu hakkındaki görüşlerini net olarak gerekçelendirememiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Bence teknoloji yararlıdır. Çünkü ondan yeni şeyleri uşıp öğrenebiliyorsun. Bile çabucak, naktileşide gıcısilerimizi yitmemizi, sağlıyor. ve işimizi kolaylaştırır.

Bence teknoloji zararlıdır çünkü mesele bilgisayar gözlerimizi bozu biliyor, kendimizi kötü hissediyoruz. Bile beyanımız tembelleşir.

Ö11 rumuzlu öğrenci teknolojinin yararları ve zararları konusundaki fikirlerini gerekçelendirerek açık ve net şekilde belirtmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte Ö30 tarafından yapılan çalışma çok nitelikli olarak değerlendirilmiştir.

Bence teknoloji yararlıdır çünkü; akıllı tahtada bilgi öğreniyoruz. Sağlık alanında da hastalığımızı öğreniriz.

Bence teknoloji zararlıdır çünkü; tabletle veya bilgisayarla çok oynarsak gözlerimiz dolar ve bağımlı oluruz, şişeniriz.

Ö30 rumuzlu öğrenci akıllı tahtalar ve sağlık alanında kullanılan teknolojik aletlerden dolayı teknolojiyi yararlı bulmaktadır. Teknolojinin bağımlılık yaratabilen özelliğinden dolayı ise onu zararlı görmektedir. Teknolojinin hem yararlı hem de zararlı yönlerine yönelik görüşler gerekçelendirilerek ifade edilmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Ö26 tarafından yapılan çalışma da çok nitelikli olarak değerlendirilmiştir.

Bence teknoloji yararlıdır çünkü Ondan bildiğim kelimeleri bulabiliyorum ve aradığımda canımı sıkıldığında oyun oynayabiliyorum hayatımı kolaylaştırır.

Bence teknoloji zararlıdır çünkü Radyasyon yayarız bizi ona bağımlı olursak ve gözleri
bunu oradan birşey görürüz

Ö26 rumuzlu öğrenci bilgisayarların derslere olan katkısı ve yine bilgisayarlarla oyun oynanması nedeni ile teknolojiyi yararlı görmektedir. Aynı zamanda öğrenciye göre teknoloji hayatı kolaylaştırmaktadır. Bunun yanında öğrenci teknolojik aletlerin bağımlılık yaratabilmesinden ötürü teknolojiyi zararlı bulmaktadır. Öğrenci teknolojinin yararları ve zararları konusunda fikirlerini açık ve net bir şekilde ifade etmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikte bazı öğrencilerin çalışmaları *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte öğrencileri teknolojinin yararları veya zararları konusunda ortaya koydukları düşünceler gerekçelendirilerek açıklanmamıştır. Ortalama olarak değerlendirilen çalışmalardan birine aşağıda yer verilmiştir.

Bence teknoloji yararlıdır çünkü
bilgisayardan bişeylere bakarak bişeylere bakabiliyoruz
Bence teknoloji zararlıdır çünkü
İnsanlar internete oyun oynuyorlar.

Ö21 teknolojinin yararları konusunda fikirlerini net olarak belirtmemiş; ancak zararları konusunda fikrini gerekçelendirmiştir. Bu bakımdan çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Teknoloji Yararlı mı, Yoksa Zararlı mı? çalışma yaprağında yer alan dördüncü etkinlikte öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Söz konusu etkinliğe ilişkin değerlendirmeye aşağıda yer verilmiştir.

“Sence Sen Teknolojiyi Doğru mu Kullanıyorsun? Yoksa Teknolojiye Bağımlı mısın? Teknoloji Bağımlılığından Kurtulma Önerin Nedir?” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Çalışma yaprağında yer alan dördüncü etkinlikte öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Burada üç durum verilerek öğrencilerin kendilerine uygun durumu seçmeleri ve bu konuda kendilerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu etkinliğin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler ve bu ölçütlere göre yapılan değerlendirmeye ilişkin bulgular şöyledir: Bir takım doğru gerekçeler kullanılarak teknolojiyi kullanma konusunda kendini değerlendirme (çok nitelikli). Teknolojiyi kullanma konusunda kendini değerlendirme (nitelikli). Teknolojiyi kullanma konusunda kişisel görüşleri bir takım eksikliklerle ifade etme (ortalama). Teknoloji kullanımı ile ilgili yorumlarda bulunma (geliştirilmeli).

Tablo 4.24. “ Sence Teknolojiyi Doğru Kullanıyor musun? Yoksa teknoloji bağımlısı mısın? Teknoloji Bağımlılığından Kurtulma Önerin Nedir? Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
25	-	8	-	-	1	34

Tablo 4.24’de görüldüğü öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini değerlendirdikleri çalışmaların 25’i “çok nitelikli”, 8’i ortalama olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin teknolojiyi doğru kullandıklarını ifade ettikleri ve bu fikirlerini doğru bir şekilde gerekçelendirdikleri tespit edilmiştir. Ortalama olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrenciler kendilerini teknoloji bağımlısı olarak değerlendirmiş; ancak bağımlılıktan kurtulmak için herhangi bir öneri ortaya koymamıştır. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalardan bazıları şunlardır:

Ben teknolojiyi doğru kullanıyorum .çünkü

Araştırmalarımda kullanıyorum eğer çam sıkılırsa 10 dakika oyun oynayabiliyorum.

Ö2 teknolojiyi doğru kullandığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgisayarı sadece araştırmalarında kullandığını ifade etmiş ve on dakika gibi kısa sürelerle oyun oynadığını belirtmiştir. Öğrenci kendini teknoloji kullanımı konusunda değerlendirebilmiştir. Bu

bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Ö1 tarafından gerçekleştirilen çalışma çok nitelikli olarak değerlendirilmiştir.

Bence ben teknolojiyi doğru kullanıyorum
Çünkü: fazla oynamıyorum çünkü teknolojik
şeylerden başka şeyler var. mesela arkadaşlarım
parkta okul

Ö1 teknolojiyi doğru kullandığını belirtmiştir. Bilgisayarla çok fazla oynamadığını ifade eden öğrenci, bunun yerine tercihini arkadaşları ile parkta ve okulda oynama yönünde kullandığını belirtmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö8'indir.

Bence teknoloji kullanmayı
en çok 30 dakikâ oynamam
zamanlıyıcı tutarım çok
gelişmiş oynadım da düdüğü
eden

Ö8 teknolojiyi doğru kullandığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgisayarla oyun oynadığında, süre kısıtlaması yaparak kendisini sınırladığını belirtmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikte bazı öğrencilerin çalışmaları *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmaların biri Ö14 tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bence ben teknoloji doğru kullanıyorum. Bence
Hayır kullanamıyorum çünkü oynadıkça
oynayışım geliyor

Bence ben yanlış kullanıyorum. Çünkü
bağımlıyım ondan dolayı

Ö14 rumuzlu öğrenci teknolojiyi doğru kullanmadığını ve ona bağımlı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencinin teknoloji bağımlılığından kurtulmak için herhangi bir öneri ortaya koyamadığı görülmektedir. Bu bakımdan çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Teknoloji Yararlı mı, Yoksa Zararlı mı? çalışma yaprağında yer alan son etkinlikte ise, öğrenciler teknolojinin zararları konusunda insanları bilinçlendirecek afişler hazırlamıştır. Bu etkinliğin değerlendirilmesi aşağıda yapılmıştır.

“Teknolojinin Zararları Konusunda İnsanları Bilinçlendirmek İsteyen Bir Grafiker Olsaydın İnsanları Bilinçlendirmek İçin Nasıl Bir Afiş Hazırlardın?” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

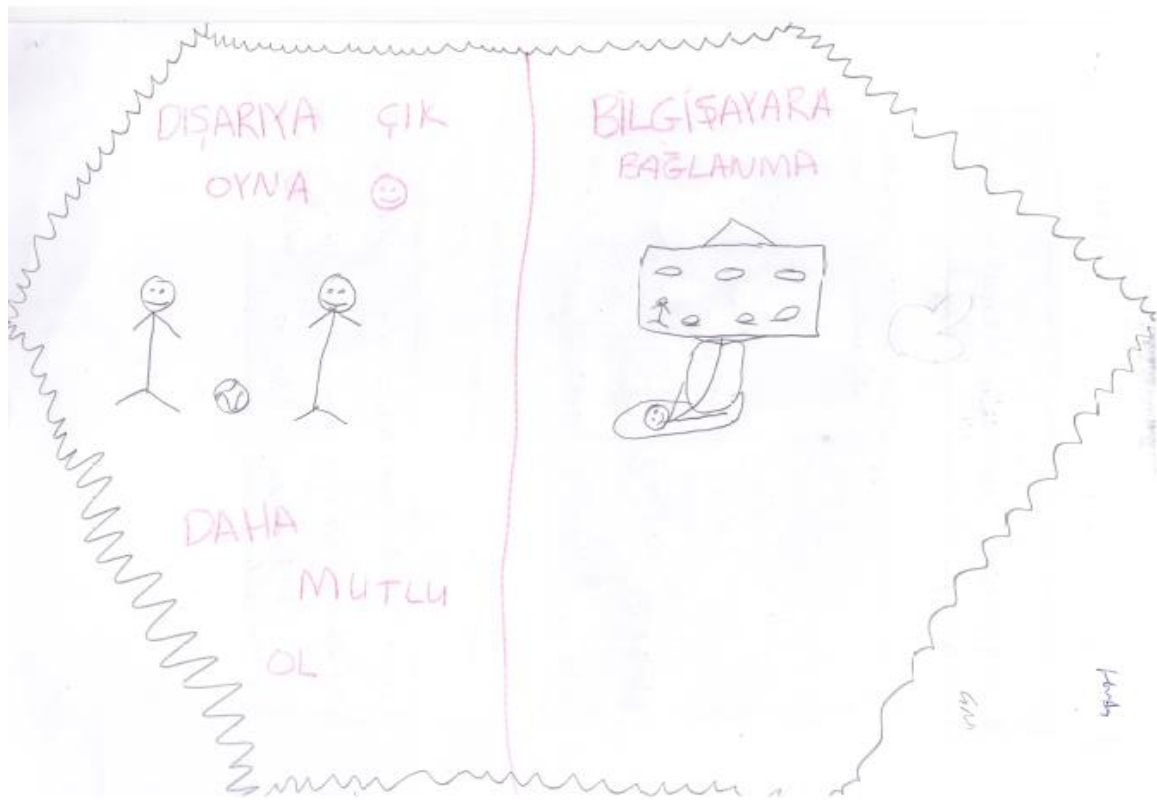
“Teknolojik araçları kendisine, başkasına ve doğaya zarar vermeden kullanır” kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi için hazırlanan çalışma yaprağında yer alan son etkinlik bir afiş hazırlama etkinliğidir. Bu etkinlikte öğrencilerden teknolojinin zararlı yönleri konusunda insanları bilinçlendirici nitelikte bir afiş tasarımları istenmiştir. Öğrenciler bu kapsamda bir resim yaparak, bu resme uygun bir slogan yazmalıdır. Etkinliğin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler ve bu ölçütlere göre yapılan değerlendirmeye ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

Teknolojiyi doğru kullanma konusunda hazırlanan afişte slogan dikkat çekici ve resimle uyumludur (çok nitelikli). Teknolojiyi doğru kullanma konusunda hazırlanan afişte slogan dikkat çekicidir; ancak resim ile uyumu konusunda küçük eksiklikler vardır (nitelikli). Teknolojiyi doğru kullanma konusunda hazırlanan afişte slogan ve resim arasındaki uyum tartışmalıdır (ortalama). Konu ile doğrudan ilgili olmayan resim ve sloganlar (geliştirilmeli).

Tablo 4.25. Teknolojinin Zararları Konusunda İnsanları Bilinçlendirmek İsteyen Bir Grafiker Olsaydın İnsanları Bilinçlendirmek İçin Nasıl Bir Afiş Hazırlardın?” Etkinliğinin Analizi ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
21	8	4	-	-	1	34

Tablo 4.25 incelendiğinde öğrencilerin teknolojinin zararları konusunda hazırladıkları afişlerin 21’inin “çok nitelikli”, 8’inin “nitelikli”, 4’ünün “ortalama” olarak değerlendirildiği görülmektedir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin yaptıkları resim ile sloganın uyumlu olduğu görülmüştür. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalardan bazıları şunlardır:



Ö7 oluşturduğu afişte “bilgisayara bağlanma dışarı çık oyun oyna, daha mutlu ol” diye bir slogan yazmıştır. Öğrencinin çizdiği resimlerde ise bir kişinin bilgisayara bağlı olduğu diğer bölümde ise iki kişinin oyun oynadığı görülmektedir. Öğrencinin çizdiği resim ve yazdığı sloganın uyumlu olduğu ve afişin teknolojinin zararları konusuna dikkat çektiği söylenebilir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte çok nitelikli olarak değerlendirilen bir çalışma Ö1 tarafından yapılmıştır.

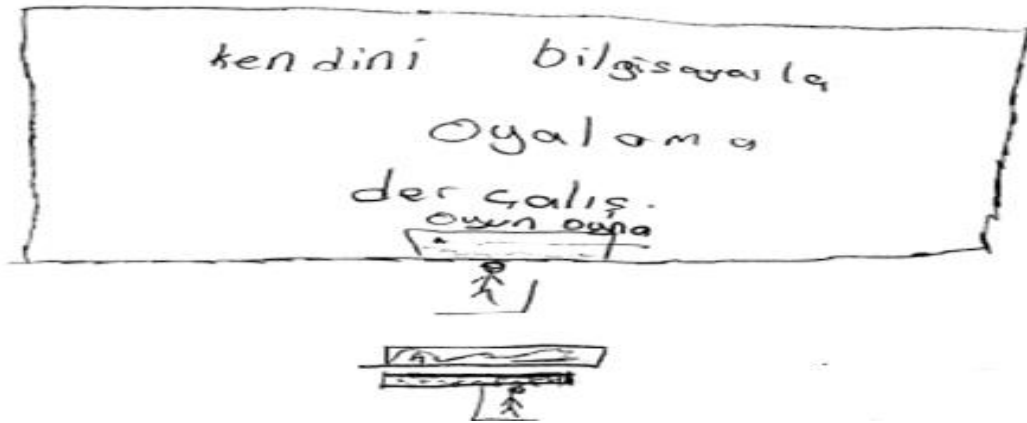


Ö1'in oluşturduğu afişin üç bölümden meydana geldiği görülmektedir. İlk bölümde bilgisayarla oynayan bir çocuk görülmektedir. İkinci bölümde ise dışarıda oyun oynayan iki çocuk vardır. Öğrenci afişine “hayatın tadını çıkar yaşamdan kopma” şeklinde bir slogan yazmıştır. Buradan afişin ilk bölümündeki çocuğun yaşamdan kendini soyutlayarak bilgisayarla oynadığı, diğer bölümlerdeki çocukların ise hayatın tadını çıkardığı düşünülebilir. Oluşturulan afişte resim ve slogan birbiri ile uyumludur. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte Ö26 tarafından gerçekleştirilen çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

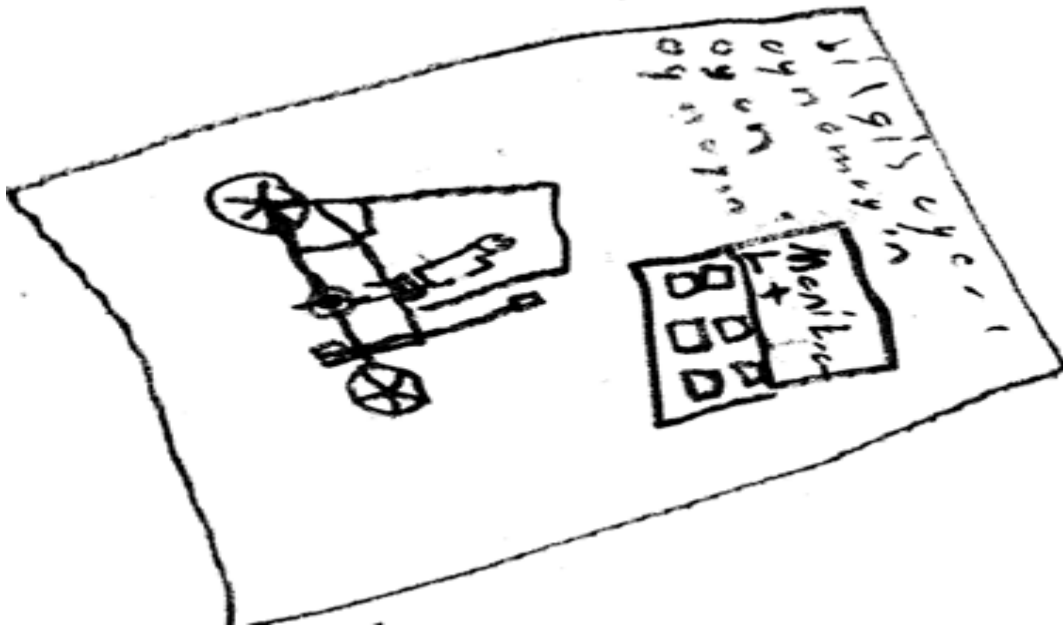


Ö26 rumuzlu öğrencinin afiş yerine karikatür hazırladığı görülmektedir. Bu karikatürde öğrenci teknolojinin olumsuz yönlerine değinmiş, teknolojiyi yanlış kullanan çocuğu uyarmış ve sınıf birincisi olan öğrenciyi ona örnek olarak göstermiştir. Öğrencinin teknolojinin yanlış kullanımının eğitsel başarıyı olumsuz etkilediğini düşündüğü söylenebilir. Çalışmada her ne kadar afiş hazırlamasa da teknoloji bağımlılığı ve zararları konusunda bir karikatür oluşturulabilmiştir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikte bazı öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların bazıları nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.



Ö21 afiş oluşturma etkinliğinde teknolojinin zararı konusunda dikkat çekici bir slogan yazmıştır. Öğrenci bilgisayar başında ve oyun oynayan çocuklar çizmiştir. Ancak resim net olarak sloganla uyumlu olmamıştır. Bu bakımdan çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte ortalama olarak değerlendirilen çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri Ö17 tarafından yapılmıştır.



Ö17 rumuzlu öğrenci yapmış olduğu afişte “bilgisayarla oynamayın oyun oynayın” şeklinde slogan yazmıştır. Öğrenci tarafından çizilen resimde ise bilgisayar ve bisiklet vardır. Slogan ve resim bu anlamda tam anlamı ile uyumlu değildir. Bu bakımdan çalışma *ortalama* olarak değerlendirilmiştir.

Teknolojinin zararlı yönleri hakkında insanları bilgilendirecek afiş hazırlama etkinliği öğrenci günlüklerinde yer alan ifadelerle göre öğrenciler tarafından günün en beğenilen etkinliği olmuştur. Bu duruma ilişkin örnek gösterilebilecek günlüklere aşağıda yer verilmiştir.

Ö3'ün Günlüğünden

Grafik çizmek hoşuma gitti zorlandığım yoktu
Çok eğlendim ve afiş hazırlamak hoşuma gitti
ve bağımlılıkla ilgili bilgiler aldım

Ö3 günlüğünde afiş hazırlama etkinliğinden hoşlandığını ifade etmiştir. Öğrenci aynı zamanda teknoloji bağımlılığı ile ilgili bilgi sahibi olduğunu da belirtmiştir. Bu etkinlikle ilgili Ö12'nin tuttuğu günlükte yer alan ifadeler şunlardır:

Ö12'nin Günlüğünden

Resim çizmek hoşuma gitti. Bugün çok eğlenceliydi hiç zorlanmadım
bağımlılık ilginç çeken bir konu oldu.

Ö12 teknoloji bağımlılığı ile ilgili afiş hazırlama etkinliğinden hoşlanmıştır. Ayrıca teknoloji bağımlılığı ile ilgili konuların ilgisini çektiğini de belirtmiştir. Bu durumla ilgili Ö4 rumuzlu öğrencinin tuttuğu günlükte yer alan ifadeler şunlardır:

Ö4'ün Günlüğünden

- Bugün çok mutlu oldum. ve durgani engüze dersi
- En hoşlandığım. Yer (resim) yapmaktayız Bölüm.
- Der çok güzel geçti. Hiç zorlanmadım ve çok mutlu oldum.
- Sadece bir etkinliği okumadım işi çok uzadı.

Ö4 rumuzlu öğrenci teknoloji bağımlılığı ile ilgili yapılan etkinlikler arasında en çok afiş hazırlama etkinliğini beğendiğini günlüğünde belirtmiştir. Ayrıca öğrenci, etkinlikleri yapmaktan dolayı mutlu olduğunu ve etkinlikleri yaparken zorlanmadığını ifade etmiştir.

“Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır” kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amacıyla gerçekleştirilen “Ali teknoloji bağımlısı olmak üzere...” etkinlikleriyle ilgili öğrenciler günlük tutmuştur. Bu günlüklerdeki ifadelerden hareketle etkinlikler sonucunda öğrencilerin; teknoloji bağımlılığı hakkında bilgi sahibi olduğu, dersi eğlenceli bulduğu ve bazı noktalarda zorlandığı anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin örnek gösterilebilecek günlüklere aşağıda yer verilmiştir.

Ö2'nin Günlüğü

14-03-2017

Sevgili günlük;

Bugün çok eğlendim zorlandığım yerler oldu ama çok eğlendim yeteri kadar söz hakkı aldım. Teknoloji bağımlısı olmadığım için çok mutluyum ama heran herşey değişebilir.

Ö2 rumuzlu öğrenci Storyline bölümü kapsamında yapılan etkinlikleri eğlenceli bulmuştur. Ancak öğrencinin bazı noktalarda zorlandığı da görülmektedir. Öğrenci teknoloji bağımlılığı ile ilgili olarak kendisini değerlendirmiş ve bağımlı olmadığını ifade etmiştir. Ancak bu konuda tehlikenin devam ettiğini düşündüğünü de belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencinin bağımlılık konusunu öğrendiği ve bu konuda kendisini değerlendirebildiği söylenilebilir.

Sevgili günlük; bugün çok eğlendim his zorlandığım yer olmadı. Teknolojinin yararlı mı yoksa zararlı mı olduğunu öğrendik Çok keyifli. Sevgili günlü işte günüm böyle geçti.

Ö30 rumuzlu öğrenci etkinlikleri eğlenceli bulmuştur. Ayrıca öğrenci teknolojinin yararlı ve zararlı yönleri hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu etkinlikleri

öğrenci kolay bulmuştur. Ö20'nin etkinliklerle ilgili tuttuğu günlüğünde yer alan ifadeler şöyledir:

Ö20'nin Günlüğünden

sevgili günlüğüm
Bugün sosyal bilgiler dersinde
bağımlı olmama öğrendim.
İnterneti öğrendim
Hoşlandığım yer oldu.
Arkadaşlarım la oyun
oynamanın kıymetini
öğrendim.

Ö20 günlüğünde teknoloji bağımlılığına dair yeni bilgiler öğrendiğini, etkinlikleri yapmaktan hoşlandığını ifade etmiştir. Öğrenci yaptığı etkinliklerden sonra elde ettiği bilgiler sayesinde oyun oynamanın kıymetini öğrendiğini belirtmiştir. Teknoloji bağımlılığı ile ilgili öğretilen bilgilerin öğrencinin duyuşsal yönden olumlu anlamda etkilediği görülebilmektedir.

“Ali teknoloji bağımlısı olmak üzere...” adlı Storyline bölümünde işlenen derste yapılan etkinliklere yönelik öğrenci günlüklerinin yanında araştırmacı ve öğretmen tarafından da günlükler tutmuştur. Bu günlüklere aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen Günlüğü:

Sosyal Bilgiler dersinin bu günkü konusu teknolojinin zararları ve teknoloji bağımlılığıydı. Hanifi Bey yine teknoloji laboratuvarının posta kutusuna gelen kanıtlardan öğrencileri haberdar etti. Hikâyeyi kalan yerden okudu. Hikâye bölümü Ali'nin teknoloji bağımlısı olmak üzere olması üzerine kurguluydu. Anahtar soru da teknoloji bağımlılığı ile ilgili bir soruydu. Hanifi Bey teknolojinin yararlı ve zararlı yönlerini görsel kanıtlar yoluyla işlemeye başladı. Teknoloji bağımlılığı öğrencilerin ilgili olduğu bir konu ve bu konuda tam da bununla ilgili olduğu için öğrenciler dikkatli bir şekilde dersi dinlediler ve etkinlikleri yaptılar. Son etkinlik öğrencilerim için daha da ilginçti. Bu etkinlikte öğrenciler teknoloji bağımlılığı konulu bir afiş yaptılar. Bunun için hem çizim yaptılar hem de slogan yazdılar. Teknolojinin zararları konusunu öğrencilerimin anladığını gözlemledim. 29/03/2017

Araştırmacı Günlüğü:

29/09/2017

Bu gün teknolojik peşimelerin hayata olan olumsuz etkilerini inceledik. Bunun için öncelikle laboratuvarın posta kutusuna gelen kartlardan bahsettim. Daha sonra "Ali Teknoloji bağımlısı olma örneği" adlı bölümün hikayesini okudum. Anahtar soruların ilki sorudum. Soru teknoloji bağımlılığı ile ilgiliydi. Geber yanıtla doğrultusunda teknolojinin zararlı yönleri ve teknoloji bağımlılığı ile ilgili öğrencilerin bilgi sahibi olmasını sağladım. Ardından teknolojik araçların olumlu ve olumsuz özellikleri ile ilgili görsel kartlardan yola çıkarak etkinlikler yaptım. Öğrenciler teknoloji bağımlılığı konusunda ilgiliydi. Bunun yanında öğrenciler teknoloji bağımlılığı konusunda afiş hazırladılar ve bu afişleri sokağa serdiler. Öğrencilerin teknolojinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri sahibi olduklarını ifade edebildim.

Araştırmacı ve öğretmen günlüğündeki ifadelerden teknoloji bağımlılığı konusunun ve bu konu ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrencileri ilgisini çektiği anlaşılabilmektedir. Öğrencilerin konuya ilgili gösterdikleri, etkinliklerden sonra konu hakkında bilgi ve fikir sahibi oldukları öğretmen ve araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin afiş hazırlama etkinliğini sevdiği de söylenebilir.

Araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlüklerindeki verilerle birlikte, çalışma yapraklarının da değerlendirilmesi ile elde edilen bulgulardan hareketle Storyline yaklaşımı kapsamında kanıt temelli öğretim yöntemi ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çektiği ve konuyu eğlenceli hale getirdiği ifade edilebilir. Bunun yanında konunun öğrenciler tarafından anlaşılmasında da yine yaklaşımın ve kanıt temelli etkinliklerin etkili olduğu söylenebilir.

4.1.8. Bölüm VIII/ Altıncı Olay: "Ali Çalıştığı Projeyi Tamamlıyor" Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Hazırlanan Storyline çalışmasının sekizinci bölümü "Ali Çalıştığı Projeyi tamamlıyor" isimli olaydır. Bu olay bağlamında yapılan etkinliklerle "Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar" kazanımının öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bunun için öncelikle ilgili öykü bölümü öğrencilere okutularak anahtar sorular sorulmuştur. Sorulan anahtar soru öğrencilerin tasarlamak istedikleri araçlar ve bu araçların özellikleri ile ilgilidir. Öğrencilerin anahtar soruya verdikleri yanıtlara ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesiti şöyledir:

Sınıf İçi Örnek İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Sen ne yapmak istersin?

Ö9: Öğretmenim ben hem suluk hem de saat olan bir araç yapmak isterim.

Araştırmacı: Sence bu yeni nesil bir araç mı?

Ö9: Bence evet.

Araştırmacı: Hmmm peki başka?

Ö14: Öğretmenim ben hani bir saat yaptık ya 2050 yılında olabilecek saatleri. Ben onun aynısını yapmak istiyorum.

Araştırmacı: Peki başka?

Ö11: Öğretmenim ben bir helikopter yapacağım. Helikopter uçak gibi olacak suya da inebilecek.

Sınıf içi örnek iletişim kesitinde de görüldüğü gibi öğrenciler okunan öykü bölümünden sonra sorulan anahtar soruya çeşitli yanıtlar vermiştir. İlk öğrencinin verdiği yanıtın yeni nesil bir teknolojik araç olabileceğini söylemek güçtür. Ancak daha sonraki öğrencilerin ifade ettikleri özellikler yeni nesil teknolojik araçlara ait olabilecek özelliklerdir. Yapılan tartışmanın ardından “Haydi Yeni Bir Araç Tasarlayalım” etkinliği yaptırılmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler geliştirdikleri araçları ve bu araçların özelliklerini yazılı olarak tanıtmıştır. Bu etkinliğe ilişkin yapılan değerlendirmeye aşağıda yer verilmiştir.

“Haydi Yeni Bir Araç Tasarlayalım” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

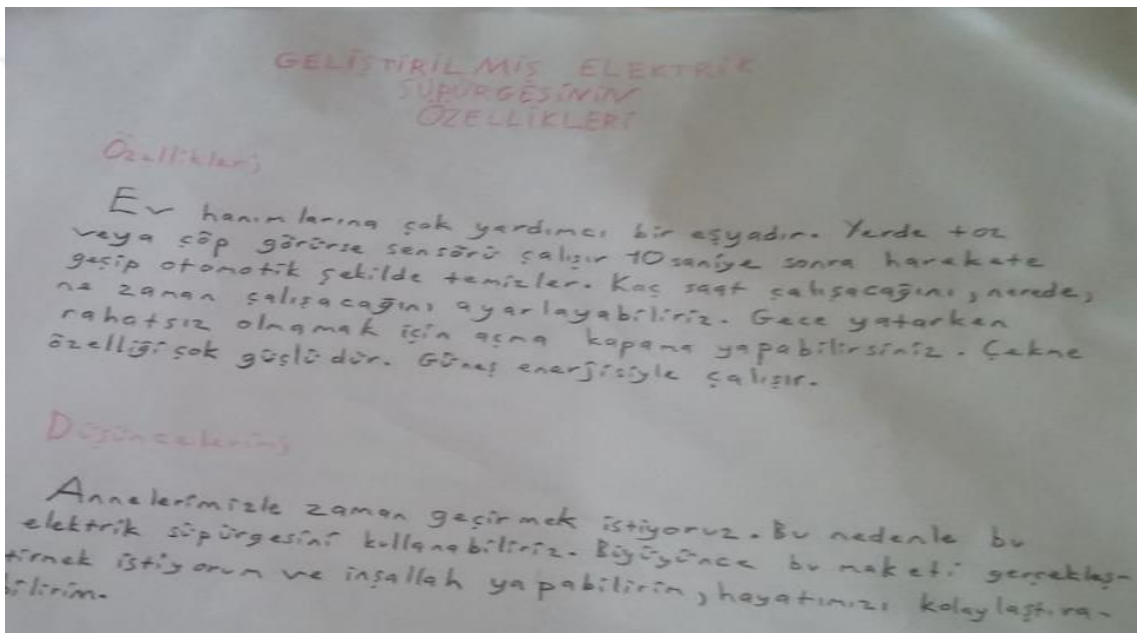
Bu etkinlikte öğrencilerin ya yeni bir araç tasarımları ya da şu anda kullanılan araçlara yeni özellikler eklemeleri istenmiştir. Öğrenciler bu etkinlikte üç boyutlu olarak araç tasarlamış ve aracın özelliklerini yazmıştır.

Bu etkinliğinde değerlendirilmesine ilişkin ölçütler Ek 3’tedir. Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilere aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 4.26. Haydi Yeni Bir Araç Tasarlayalım Etkinliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
7	16	5	2	-	4	34

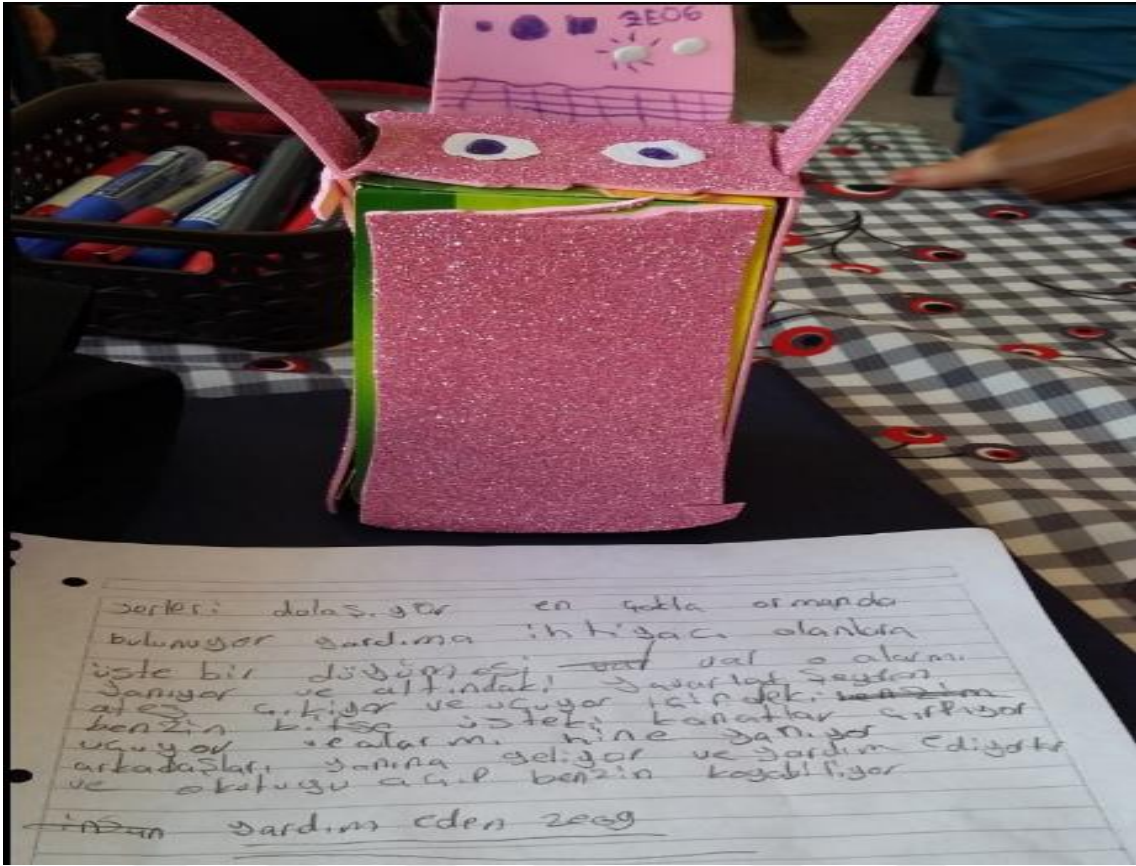
Tablo 4.26’da görüldüğü üzere öğrencilerin “Haydi Yeni Bir Araç Tasarlayalım” etkinliği bağlamında geliştirdikleri araçların 7’si “çok nitelikli”, 16’sı “nitelikli”, 5’i “ortalama” ve 2’si ise “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın yapıldığı gün okula gelmeyen dört öğrenci vardır. Çok nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin birçoğunun araçlara yeni bir takım teknolojik özellikler eklediği, tasarladıkları araçların yaratıcılık içerdiği, önemli ihtiyaçları karşılayabildiği tespit edilmiştir. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin günümüzde kullanılan araçlara yeni bir takım özellikler ekleyebildiği; ancak eklenen özelliklerin çok önemli bir ihtiyacı karşılamadığı görülmüştür. Bunun yanında yine nitelikli olarak değerlendirilen ürünlerin bazılarının yeni bir araç olduğu; ancak aracın tasarımının özelliklerini yansıtmadığı tespit edilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen öğrenci ürünlerinden biri Ö2 tarafından tasarlanmıştır:



Ö2 bir süpürge makinesi tasarlamıştır. Öğrencinin geliştirdiği süpürge'nin toz algılama sensörü bulunmakta ve çalışma süresi ayarlanabilmektedir. Ayrıca bu süpürge otomatik olarak temizlik yapabilmektedir. Tasarlanan süpürge özellikleri ile uyumludur. Öğrencinin günümüzdeki elektrik süpürgelerinden farklı bir makine düşünerek tasarladığı ve bu makineye gelişmiş bir takım özellikler eklediği söylenebilir. Bu bakımdan tasarlanan yeni süpürge *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö8'indir.



Ö8 rumuzlu öğrencinin tasarladığı polis aracı birçok özelliği yönünden günümüzde kullanılan polis araçlarında farklılıklar göstermektedir. Geliştirilen polis aracının kara, hava ve denizde kullanılabileceği, çeşitli silahlarla donatılmış olduğu ve suçlular için ayrı bir yerinin olduğu görülebilmektedir. Bunun yanında aracın tasarımı ile özelliklerinin uyumlu olduğu söylenebilir. Bu bakımdan geliştirilmiş yeni nesil polis aracı *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Ö22 tarafından yapılan çalışma çok nitelikli olarak değerlendirilmiştir.

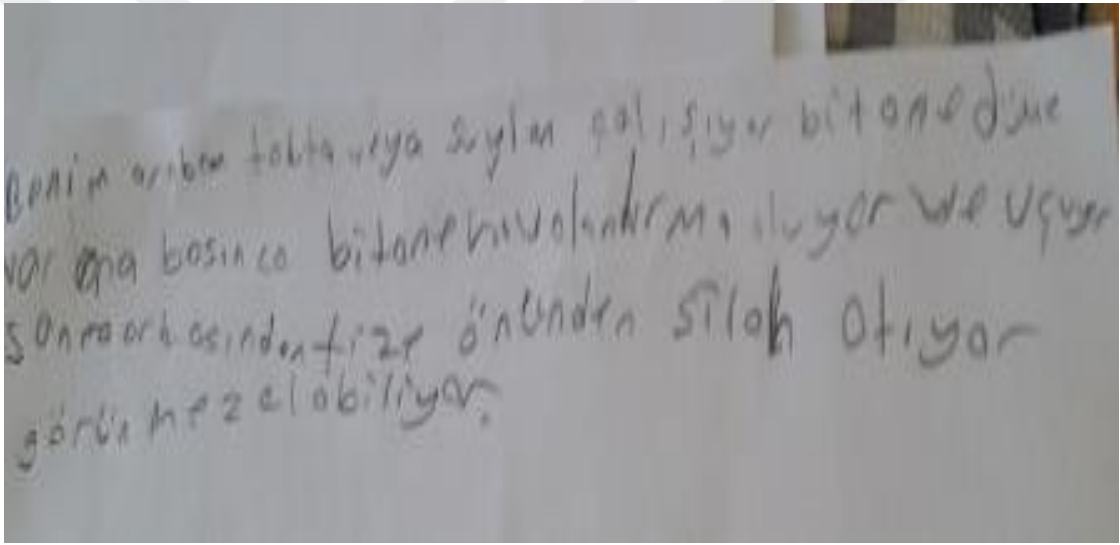


Ö22 rumuzlu öğrenci kaybolan insanlara yardım eden bir robot tasarlamıştır. Bu robot ormanda veya ıssız yerlerde dolaşarak kaybolan insanları tespit edebilme özelliğine sahiptir. Robot kaybolan birilerini tespit ettiğinde yükselerek ışık ve ateş saçıp, alarm çalarak kayıp olan kişinin yerinin tespit edilmesine imkân sağlayabilmektedir. Tasarlanan aracın çok farklı bir ihtiyaca cevap verebilecek özellikte olduğu söylenebilir. Bu bakımdan çalışma *çok nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin tasarladıkları teknolojik araçların bazıları *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalarda öğrencilerin günümüzdeki araçlara bir takım özellikler eklediği ancak eklenen bu özelliklerin insanların çok önemli bir ihtiyacını karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

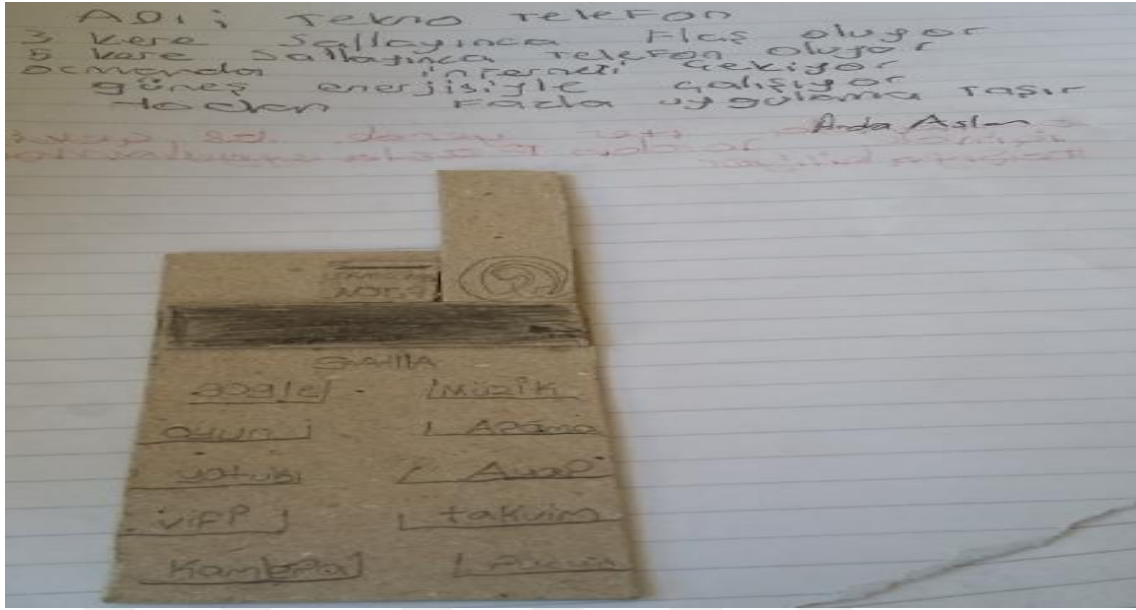


Ö11 günümüzde kullanılan uçan gözlerden (drone) farklı özelliklere sahip bir uçangöz tasarlamıştır. Söz konusu uçangöz hem güneş enerjisi ile hem de su ile çalışabilmektedir. Bunun yanında bu uçangöz helikopterden daha hızlı gidebilmektedir. Tasarlanan bu ürünün günümüzde kullanılan araçlardan farklı özelliklere sahip olması çalışmanın *nitelikli* olarak değerlendirilmesinde etkili olmuştur. Nitelikli olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö15'in çalışmasıdır.

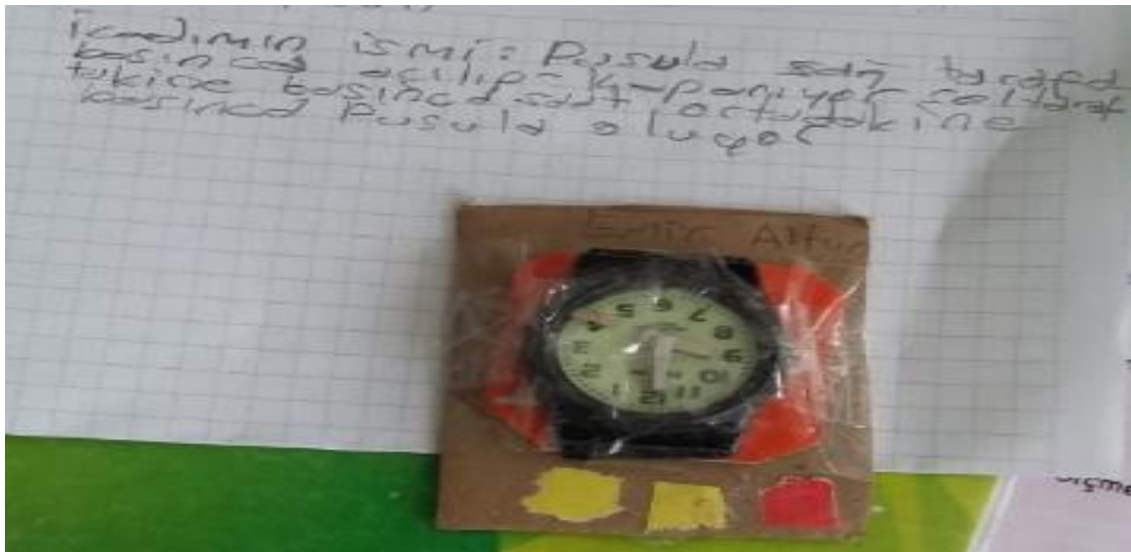


Ö15 rumuzlu öğrenci tasarladığı aracın tahta veya suyla çalışabildiğini, uçabildiğini ve görünmez olabildiğini ifade etmiştir. Araç bu özellikleri bakımından ileri teknolojinin kullanıldığı ve yeni bir araçtır. Ancak tasarlanan araç görünümü itibari ile bu özellikleri ile uyumlu değildir. Bu nedenle *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin tasarladıkları bazı araçlar *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Tasarlanan bu araçların günümüzdeki araçlara çok benzediği, özellik yönünden ileri teknolojik olmadığı söylenebilir. *Ortalama* olarak değerlendirilen öğrenci çalışmalarından bazıları şunlardır:



Ö5'in geliştirmiş olduğu cep telefonu günümüzdeki cep telefonundan hem farklı hem de benzer özelliklere sahiptir. Araç görünüş olarak günümüzdeki telefonlara benzemektedir. Ancak orman gibi ıssız bölgelerde internet hizmeti sunması ve güneş enerjisi ile çalışıyor olması aracı günümüzdeki telefonlardan farklı kılmaktadır. Tasarlanan cep telefonu bu özellikleri nedeni ile *ortalama* olarak değerlendirilmiştir. Ö9'un çalışması da ortalama olarak değerlendirilmiştir. Ortalama olarak değerlendirilen bir diğer çalışma Ö9 tarafından yapılmıştır.



Ö9 rumuzlu öğrencinin geliştirmiş olduğu pusula saat ortalama olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci geliştirmiş olduğu araçla pusula ve saati tek üründe birleştirebilmiştir. Ancak

aracın çok önemli bir ihtiyacı karşılayabildiği konusunun tartışmalı olduğu söylenebilir. Bu bakımdan araç *ortalama* olarak değerlendirilmiştir.

Uygulanan açık uçlu anketlerden elde edilen verilere göre yeni bir araç tasarlayalım etkinliği öğrencilerin en çok hoşlandığı Storyline etkinliğidir. Bunun yanında bu etkinlik öğrencilerin en fazla zorlandığı etkinliklerden biridir. Bu duruma ilişkin olarak açık uçlu anket sorularına öğrenciler tarafından verilen cevaplar şöyledir:

4. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde en çok hoşunuza giden etkinlik(ler) hangisiydi? Görüşlerinizi paylaşır mısın?

evet paylaşırım en hoşuma giden icatlar
çünkü arkadaşlarım ve benim polis aracını
çok daha hayal gücümü zenginleştirdi

5. Storyline Yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığın etkinlikler oldu mu? Cevabınız evetse görüşlerinizi paylaşır mısın?

göçer icadında zorlandım başka hiçbir
etkinliklerde zorlanmadım

Ö1 rumuzlu öğrencinin en fazla yeni bir ürün tasarlayalım etkinliğinde zorlanmış olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencinin en çok hoşlandığı etkinlik de yine bu etkinliktir.

4. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde en çok hoşunuza giden etkinlik(ler) hangisiydi? Görüşlerinizi paylaşır mısın?

Teknoloji yapmaktı çok eğlendim
çünkü kendim biricik yapmıştım
mutlu oldum

5. Storyline Yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığın etkinlikler oldu mu? Cevabınız evetse görüşlerinizi paylaşır mısın?

Gene Teknoloji yapmaktı etkinlik
Yararlanırken Zorlandım çünkü
Mazeme bulamıyordum.

Ö9 rumuzlu öğrenci teknolojik araç yapmayı içeren haydi yeni bir araç tasarlayalım etkinliğinden çok hoşlanmıştır. Ayrıca öğrenci yine bu etkinlikte zorlanmıştır.

5. Storyline Yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığınız etkinlikler oldu mu?
Cevabınız evetse görüşlerinizi paylaşır mısın?

evet zorlandığımın icatçılıkta
Akıllı su borusu yapmaktak çok
zordu ama zeki için de yap
tım en çok ta Boru yapmaktak

6. Sosyal Storyline etkinlikleri sonrası Sosyal Bilgiler dersinde de durum değişti mi?

Ö19 haydi yeni bir araç tasarlayalım etkinliğinde akıllı su borusu tasarlamıştır. Öğrencinin bu etkinlikte zorlandığı görülmektedir. Ayrıca öğrencinin akıllı su borusunu tasarlarken zorlansa da çalışmayı yapmaktan büyük zevk aldığı da ifade edilebilir.

“Haydi yeni bir araç tasarlayalım” etkinliğinin öğrencileri zorlayan uygulamalar içerdiği söylenebilir. Ancak etkinlikte öğrencilerin yeni bir ürün ortaya koymaları ve tüm zorlukları aşarak projelerini tamamlamaları onların etkinlikleri zevkle yapmalarına olanak sağlamıştır.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde elde edilen verilere göre öğrencilerin en çok hoşuna giden Storyline etkinliği “Haydi yeni bir teknolojik araç tasarlayalım” etkinliğidir. Bu duruma ilişkin örnek öğrenci ifadeleri şöyledir:

Ö2: *Geliştirilmiş aletleri yapmayı çok sevdim. Videoları çok sevdim. Geliştirilmiş şeyleri daha çok severim ben. Diğerlerine göre bunlar daha da hoşuma gitti diyebilirim.*

Ö2 rumuzlu öğrenci en çok hoşuna giden Storyline etkinliklerini sıraladığında *geliştirilmiş aletler yapmayı çok sevdim* ifadesini kullandığı görülebilmektedir. Öğrencinin bahsettiği etkinlik haydi yeni bir teknolojik araç tasarlayalım etkinliğidir. Yine odak grup görüşmesinde Ö3 rumuzlu öğrenci en çok eğlendiği etkinlikleri sırlarken haydi yeni bir teknolojik araç tasarlayalım etkinliğinden bahsetmiştir. Ö3 rumuzlu öğrencinin bu duruma ilişkin ifadesi şöyledir:

Ö3: *Ben teknoloji laboratuvarını yaparken çok eğlendim bir de kendi teknolojik aracımı yaparken. Kendi teknolojik aracımı yaparken böyle bayağı bir düşündüm. Bi yarım saat felan düşündüm. Sonra yaptım kendi kendimi de inanmadım böyle yaptığımı yani.*

Storyline yaklaşımı etkinlikleri ile ilgili öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenle yapılan görüşmelerde elde edilen verilere göre yeni bir araç tasarlayalım etkinliğinin öğrencilerin en fazla ilgisini çeken etkinlik olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin örnek iletişim kesiti şöyledir:

Araştırmacı: *Peki özel olarak çocukların ilgilerini çok çektiğini düşündüğünüz bir etkinlik var mıydı?*

Öğretmen: *Özellikle proje konusunda hani herkes kendi hayalini gerçekleştirsin etkinliği.*

Araştırmacı: *Son teknolojik ürün tasarlama etkinliği mi?*

Öğretmen: *Evet teknolojik ürün tasarlama etkinliği. O bence bayağı etkili oldu çocuklar üzerinde. Hatta yapmış olduğunuz çalışmadan sonra hani ben dedim ki bakın şimdi bunları yaptınız, bunları daha nasıl geliştirebilirim üzerine her zaman düşünün daha neler üretebilirim diye.*

Açık uçlu anketlerden, odak grup ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerden yola çıkarak haydi yeni bir araç tasarlayalım etkinliğinin öğrenciler tarafından zevkle ve ilgiyle yapıldığı söylenilebilir. Ancak bu etkinliğin öğrencileri zorladığı da dikkati çekmektedir. Her ne kadar öğrenciler zorlansa da öğrencilerin etkinlik kapsamında yeni bir ürün ortaya koymaları onların kendilerine olan güvenlerinin ve inançlarının artmasını sağlamıştır. Bu bağlamda etkinliğin öğrencilere olumlu katkılarının olduğu düşünülmektedir.

4.1.9. Bölüm IX/ Sergi- Parti: “Uçuş Partisi” Adlı Storyline Bölümündeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Hazırlanan Storyline’nin dokuzuncu bölümünde yapılan tüm çalışmaların sergilenmesi aşamasına geçilmiştir. Burada öncelikle yapılan çalışmaların nasıl sergileneceğine karar verilmiştir. Çalışma yapraklarının sınıf panosunda, teknoloji laboratuvarı ve bir önceki Storyline bölümünde oluşturulan araçların ise sınıfın ortasında sıraların üzerine konularak gösterimine karar verilmiştir. Sergiye okul yönetimi, okuldaki diğer 4. sınıf öğretmenleri ve öğrencileri davet edilmiştir. Öğrenciler ve araştırmacı yapılan çalışmaları ziyaretçilere tanıtmıştır. Yapılan sergiye ilişkin fotoğraflara aşağıda yer verilmiştir.



Okul yönetiminin sergiyi ziyareti



4. sınıf öğretmenlerinin sergiyi ziyareti



Okuldaki diğer 4. Sınıf öğrencilerinin sergiyi ziyareti



Okuldaki 4. Sınıf öğrencilerinin yeni nesil teknolojik araçları ve teknoloji laboratuvarı incelemesi



Okuldaki diğer öğretmenlerin sergiyi ziyareti



Okul rehber öğretmeninin sergiyi ziyareti

Sınıfta yapılan sergiyi öncelikle okul müdürü ve müdür yardımcıları ziyaret etmiştir. Yapılan çalışmaları Ö4 rumuzlu isimli öğrenci okul yöneticilerine anlatmıştır. Okul yöneticilerinden sonra sergiyi 4. sınıfları okutan öğretmenler ziyaret etmiştir. Yapılan çalışmaları araştırmacı ve Ö4 rumuzlu öğrenci tanıtmıştır. Ardından okulda bulunan diğer 4. sınıf öğrencileri ve öğretmenler sergiyi ziyaret ederek çalışmalar ile ilgili bilgi almıştır.

Öğrencilerin yapılan sergiyi önemsedikleri ve sergi gününe özel kıyafetler giyerek okula geldikleri görülmüştür. Aşağıda yer verilen fotoğraflar bu duruma ortaya koymaktadır.



Öğrencilerin sergiye giyim yönünden özenerek gelmesi onların çalışmaya verdikleri değerin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu bakımdan Storyline yaklaşımının öğrencilerin duyuşsal yönden derslere olan yaklaşımını olumlu etkilediği söylenilebilir. Yapılan sergi çalışması ile ilgili olarak görüşmelerde elde edilen örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

Ö4: Öğretmenim benim en sevdiğim C... hocaya ve müdürlere yaptığım sergi. En etkilendiğim o etkinlikti.

Ö7: *C... arkadaşımızın da dediği gibi sergi yaparken ve araçlarımızı müdürler öğretmenler ve öğrencilere gösterirken onlar vay ya iyi ya işte gibi şeyler dediler. Onlar öyle dediklerinde ben kendimle ve arkadaşlarımla gurur duydum.*

Yukarıda verilen örnek ifadelerde de görüldüğü gibi öğrencilerin ortaya koydukları ürünleri sergilemeleri, tanıtmaları ve bu konuda sergi ziyaretçilerinden beğeni almaları ve takdir görmeleri onları olumlu anlamda etkilemiştir. Bu bağlamda Storyline çalışmalarında öğrencilerin ortaya koydukları çalışmaların sergilenmesinin öğrencilerin derse olan ilgilerine ve motivasyonlarına olumlu katkılarının olduğu söylenebilir.

4.2. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler ve Uygulamalara İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Görüşleri Nelerdir?

Öğrencilerin ve sınıf öğretmenin Storyline yaklaşımı merkeze alınarak gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel veriler toplanmıştır. Bu kapsamda, uygulamadan sonra sınıf öğretmeni ve yedi öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca tüm öğrencilere açık uçlu anket dağıtılarak onların söz konusu uygulamaya ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizine aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1. Storyline Yaklaşımı ile İşlenen Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.27. “Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerle İşlenen Sosyal Bilgiler Dersini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz

Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik duygu ve düşünceler
Güzel
Yararlı
Olumlu
Yararlı
İlgi çekici
Yüksek katılım sağlayıcı
Yaparak yaşayarak öğrenme

Tablo 4.27 incelendiğinde öğretmenin Storyline yaklaşımına ilişkin duygu ve düşüncelerinin güzel, olumlu, yararlı, ilgi çekici, yüksek katılım sağlayıcı ve yaparak

yaşayarak öğrenme şeklinde olduğu görülebilmektedir. Bu bakımdan öğretmenin Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu, öğrenciler için bu yaklaşımı yararlı gördüğü ve Sosyal Bilgiler öğretiminde Storyline yaklaşımını etkili bulduğu söylenebilir. Öğretmenin ifade ettiği duygu ve düşüncelere ilişkin örnekler şunlardır:

Öğretmen: Öncelikle hazırlamış olduğunuz hikâye çok güzeldi ve o hikâye ile oluşturduğunuz etkinlikler inanıyorum ki çok yararlı oldu öğrenciler için. İşte bu hikâyeye bağlı olarak atık malzemelerle yapmış olduğunuz çalışmalar çok olumlu oldu öğrenciler üzerinde.

Öğretmenin örnek ifadesinde Storyline etkinlikleri merkeze alınarak işlenen Sosyal Bilgiler dersini güzel ve yararlı bulduğu, öğrenciler için bu etkinlikleri olumlu gördüğü ifade edilebilir. Bunun yanında öğretmenin etkinlikleri niçin yararlı bulduğuna ilişkin sunduğu gerekçe şöyledir:

Öğretmen: Şöyle biliyorsunuz biz derslerde çok fazla vakit ayıramıyoruz. Tamam etkinlikler uyguluyoruz, testler uyguluyoruz. Ama bunların çok kalıcı olmadığına inanıyorum aslında çocukların elleri ile bir şeyler yapması o hikâye ile Ali ve Aziz beyle ilgili hikâyeyi okuduktan sonra uygulamaya yönelik etkinlikler yapması çok daha kalıcı olduğuna inanıyorum. Öyle.

Yukarıdaki ifadesinde öğretmenin, öykü ile bağlantılı olarak anahtar soruların çözümü için yapılan etkinliklerin kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşündüğü görülebilmektedir. Bunun nedeni sorulduğunda öğretmenin Storyline'nin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağladığını ifade ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen, konuların öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğrencilerin derslere aktif katılımının sağladığını belirtmiştir. Duruma ilişkin öğretmen ifadesi şöyledir:

Öğretmen: Bizlerde yaptırıyoruz hocam. Bende yaptırıyorum fakat bütün öğrencileri katamıyoruz. Siz tabi bütün sınıfı birden dâhil ettiniz. Belki yapmayanlar da olmuştur içlerinde ben çok karışmak istemedim dikkat ederseniz. Ben etkili olabilseydim daha farklı olabilirdi. Ama onu yapmak istemedim özellikle.

Araştırmacı: İlgilerini çekti demek istiyorsunuz galiba.

Öğretmen: Tabi tabi bütün sınıfın.

Tablo 4.28. “Sizce Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler, Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Konularını Öğrenmeye Yönelik İlgilerini Nasıl Etkiledi?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin ilgilerini nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri
Farklı
Ufuk açıcı
Düşünmeye sevk edici

Tablo 4.28 incelendiğinde öğretmenin Storyline etkinliklerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler konularına olan ilgilerini etkilediğine ilişkin görüşler ifade ettiği görülmektedir. Öğretmen kendisinin kullandığı yöntem ve yaklaşımlara göre Storyline etkinliklerinin farklılıklar gösterdiğini belirtmektedir. Bu bakımdan etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çektiğine dikkat çekmektedir. Aynı zamanda öğretmen, bu etkinliklerin öğrencilerin ufkunu açtığını ve öğrencileri farklı şeyleri düşünmeye sevk ettiğini düşünmektedir. Bu duruma ilişkin olarak görüşmelerdeki örnek ifadeler şöyledir:

Öğretmen: *Evet bizim kaynaklarda da var aldığımız kaynak kitaplarda da etkinlikler var. Ama sizin hikâyenizdeki tabi hikâyeye dayalı etkinlikler daha farklı oldu. Ufuklarını belki daha farklı yöne kaydırıldı. Farklı şeyler düşündü öğrenciler.*

Öğretmenin görüşmelerde ifade ettiği gibi Storyline etkinliklerinin hem ders kitabından hem de derse yardımcı olarak yararlanılan kaynak kitaplardan farklı etkinlikleri içerdiği için öğrencilerin ilgilerini olumlu anlamda etkilediği ifade edilebilir. Bunun yanında çocukların en çok ilgisini çeken etkinliğin ise teknolojik bir ürün tasarlama etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Görüşmede bu duruma ilişkin öğretmen ifadesi şöyledir:

Araştırmacı: Peki özel olarak çocukların ilgilerini çok çektiğini düşündüğünüz bir etkinlik var mıydı?

Öğretmen: *Özellikle proje konusunda hani herkes kendi hayalini gerçekleştirsin etkinliği.*

Araştırmacı: Son teknolojik ürün tasarlama etkinliği mi?

Öğretmen: *Evet teknolojik ürün tasarlama etkinliği. O bence bayağı etkili oldu çocuklar üzerinde. Hatta yapmış olduğunuz çalışmadan sonra hani ben dedim ki bakın şimdi bunları yaptınız, bunları daha nasıl geliştirebilirim üzerine her zaman düşünün daha neler üretebilirim diye.*

Tablo 4.29. “Storyline Yaklaşımı Etkinlikleri İle İşlenen Sosyal Bilgiler Dersinde İlginç Bulduğunuz Noktalar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz

Storyline etkinliklerinde öğretmenin ilginç bulduğu noktalar
Geçmişe dönük konular ve araçlar.

Tablo 4.29 incelendiğinde öğretmene göre, öğrenciler Storyline etkinliklerinden geçmişte kullanılan zamanı ölçme araçları ve makinalar konusunu ilginç bulmuştur. Bu duruma ilişkin öğretmen ifadesi şöyledir:

Öğretmen: *Özellikle o saatler ve takvimler konusunda su saati kum saati orda oldu ama.*

Araştırmacı: Size ilginç mi geldi?

Öğretmen: Yani bana değil de çocuklar için 12 hayvanlı takvim, eski saatler, böyle eskiye dayalı etkinlikler ilginç geldi.

Araştırmacı: Hocam eskiye dayalı biliyorsunuz bu eski araçların çalışıldığı işte o çamaşır makinesi videosu

Öğretmen: Onlar öğrenciler böyle değişik geldi.

Araştırmacı: İlginç olan noktalar eski saatler, takvimler eski makineler oldu. Peki sizce neden bunlar çocuklar için ilginç oldu?

Öğretmen: E şimdi teknoloji çocukları onları göremedikleri için farklı geldi.

Örnek öğretmen ifadelerinde eskiden kullanılan zamanı ölçme araçları ve makinelerin çocuklara ilginç geldiği anlaşılmaktadır. Öğretmene göre bu durumun nedeni öğrencilerin teknoloji ile içli dışlı olmaları, eskiden kullanılan araçlara ve makinelere ilişkin bilgi eksikliğinin bulunmasıdır.

Tablo 4.30. “Gerçekleştirilen Çalışmada Eleştirdiğiniz/ Eleştireceğiniz Noktalar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz

Gerçekleştirilen çalışmada öğretmen tarafından eleştirilen (eksik bulunan) noktalar.
Veli desteği ve katılımı

Tablo 4.30 incelendiğinde Storyline etkinlikleri ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin eleştirdiği ve eksiklik olarak gördüğü noktanın veli desteği ve katılımı noktasında olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin örnek ifade şu şekildedir:

Öğretmen: Velileri de katsaydık daha müthiş şeyler çıkabilir miydi? Bir tek onları da dâhil etse miydik? Ama o kadar velim de yok. Ama katabilseydik daha iyi olabilirdi. Daha iyi bir iş yapılabilirlerdi belki bu ürün tasarlama ile ilgili. Velilerde teşvik etseydi çocuklarda daha güzel bir şeyler düşünebilirdi yapabilirdi daha güzel malzemelerle diye düşünüyorum.

Öğretmenin, velilerin katılımı ve desteğinin alınması durumunda öğrencilerin özellikle yeni bir teknolojik ürün tasarlama etkinliğinde daha nitelikli ürünler geliştirebilecekleri yönünde görüşler ifade ettiği görülmektedir.

Tablo 4.31. “Sizce Öğrenciler Storyline Etkinliklerinin Uygulanması Sürecinde Zorluk Yaşadı mı? Bunlar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz

Gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin zorluk yaşadıkları noktalar.
Makas kullanma, kesme- yapıştırma.

Tablo 4.31 incelendiğinde Storyline etkinliklerinin uygulanması sürecinde öğrencilerin sorun yaşadıkları noktaları makas kullanma ve kesme- yapıştırma etkinlikleri olduğu görülebilmektedir. Bu duruma ilişkin örnek öğretmen ifadesi şöyledir:

Öğretmen: *Zorlayıcı bir durum olmamakla birlikte öğrenciler teknoloji laboratuvarı çalışmaları sırasında makas kullanımında zorlandılar.*

Örnek ifadede de görüldüğü gibi öğretmen öğrencilerin Storyline etkinliklerinde kesme – yapıştırma boyutu olan ve makas kullanımını gerektiren uygulamalar sırasında bazı zorluklar yaşadığını dile getirmiştir. Bu bağlamda etkinliklerde öğrencilerin bilişsel anlamda sorun yaşamadıkları ve etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olduğu; ancak öğrencilerin bazı etkinliklerde fiziksel olarak bir takım zorluklarla karşılaştıkları söylenebilir.

Tablo 4.32. “Sizce Storyline Yaklaşımı Sosyal Bilgiler Dersinin Farklı Ünitelerinde de Uygulanabilir mi? Görüşlerinizi Paylaşırmısınız?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz

Storyline Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinin farklı ünitelerinde uygulanabilirliği hakkındaki öğretmen görüşleri
Katılımı artırma
Kalıcılığı sağlama
Farklı yöntem ve tekniklerle kullanıma uygun olma

Tablo 4.32 incelendiğinde öğretmenin Storyline yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinin farklı ünitelerinde kullanılmasını öğrenci katılımını artırması, kalıcılığı sağlama ve farklı yöntem ve tekniklerle kullanıma uygun olması gibi nedenlerden dolayı uygun bulunduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenin ifade ettiği görüşler şunlardır:

Öğretmen: *Tabi ki uygulanır. Çok da iyi olur. Dediğim gibi bizde zaman zaman uyguluyoruz ama bu etkinliği bu proje çalışmasını yapın dediğimizde diyebilirim ki 34 öğrenciden 10-12 öğrenci yani bunları yapıp getiriyorlar. Burada işte eksiklikler vardı. Ama siz bütün sınıfı dahil ettiniz.*

Öğretmen: *Üretimden tüketime olabilir şu an konular hemen aklıma gelmedi ama bir çok konuda olabilir. Bu arada ben şunu söyleme istiyorum ben drama da yapıyorum kurum ve kuruluşlarla ilgili, sadece çalışma yapmıyoruz tiyatro gibi etkinlikler de yapıyoruz.*

Araştırmacı: Bizde benzer bir canlandırma yapmıştık hatırlarsınız.

Öğretmen: *Evet mesela biri vali oluyor. Biri muhtar oluyor belediye başkanı oluyor o şekilde çalışmalar da yapılıyor. Daha kalıcı olabiliyor.*

Örnek öğretmen ifadesine göre, Storyline etkinlikleri ile tüm sınıfın yapılan çalışmalara dâhil olabildiği, yaklaşımın drama ve tiyatro gibi etkinliklerle rahatça kullanılabildiği ve Storyline etkinlikleri ile öğrenmenin daha kalıcı olabileceği söylenebilir. Yukarıda yer alan ifadelerden öğretmenin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinin farklı ünitelerinde kullanımının yararlı olacağı yönünde görüşe sahip olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.33. “Sizce Storyline Yaklaşımı Farklı Derslerde de Uygulanabilir mi? Görüşlerinizi Paylaşıyor mısınız?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz

Storyline Yaklaşımının farklı derslerde uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri
İşlevsel olma
Katılımı artırma

Tablo 4.33 incelendiğinde öğretmenin Storyline yaklaşımının işlevsel olması ve öğrenci katılımını artırması gibi nedenlerden dolayı farklı derslerde kullanılabileceği yönünde görüş ifade ettiği görülebilmektedir. Bunun yanında öğretmenin Fen Bilimleri dersi için Storyline yaklaşımının diğer derslere göre çok daha fazla işlevsel olabileceği yönünde ifadelerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin örnek ifadeler şunlardır:

Öğretmen: *Fen dersinde uygulanabilir. Yani her derste uygulanabilir. Matematikte uygulanabilir.*

Araştırmacı: Türkçede uygulanabilir mi?

Öğretmen: *Uygulanabilir neden olmasın? Fen ve Teknoloji dersinde müthiş olur. Yani bu uygulama daha işlevsel olur Fen ve Teknoloji için?*

Araştırmacı: Peki neden böyle düşünüyorsunuz?

Öğretmen: *Daha fazla etkinliklere çocuklar katılabilir. Projeler felan.*

Araştırmacı: Yani çocukları daha fazla etkinliklere katabilir öyle mi?

Öğretmen: *Yani okuma değil de etkinlik yapma proje tasarım yapma açısından özellikle.*

Yukarıda ifade edilen görüşlerden öğretmenin özellikle Fen Bilimleri dersinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin işlevsel olabileceğini ifade ettiği görülmektedir. Öğretmen bunun nedenini ise proje ve tasarım yapma gibi etkinliklerin Fen Bilimleri dersinde fazla olmasına bağlamaktadır. Storyline yaklaşımının öğrencileri aktif kılması,

düşünmeye sevk etmesi, farklı şeyler ortaya koymaya yönlendirmesi öğretmenin böyle düşünmesinin nedeni olabilir.

Tablo 4.34. “Sizce Böylesi Bir Sosyal Bilgiler Dersi Öğrencilerin Ne Gibi Becerilerini ve Bakış Açılarını Geliştirebildi?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz

Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler Dersinin öğrencilerde geliştirdiği becerileri ve nitelikler
Hayal gücü
İfade becerileri
Farkındalık

Tablo 4.34’e göre Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin hayal güçlerini, ifade becerilerini ve kendilerine ilişkin farkındalıklarını geliştirdiği öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şunlardır:

Öğretmen: *Düşünmeye sevk ettiniz, pasif öğrencimi dahi işin içine soktunuz. Onlara yararı olduğunu düşünüyorum.*

Araştırmacı: Düşünmeye sevk ettiniz derken hayal gücünü mü kast ediyorsunuz?

Öğretmen: *Evet ürünler ortaya çıktıkça gerçekten öyle öğrencilerimiz var hani ben yapamam, ben başaramam diyen daha pasif onları bile düşünmeye sevk ettiniz siz. Özellikle son etkinlikte ürünler ortaya çıktıkça işte diğer öğrencilerde ben ne yapabilirim diye düşüncelerini ortaya koymaya başladılar. Ne yapabilirsiniz daha? İşte gözlük daha ne kadar geliştirilebilir? Tamam uçan araba olabilir de ne yapabilirsiniz? Eski ürünlerle saatlerle ilgili gibi. Hepsi konuşmaya başladılar. En pasif öğrencim bile fikir beyan etmeye başladı. O hoşuma gitti.*

Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak derse katılımı görece zayıf olan öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin Storyline etkinliklerinde ortaya koydukları ve geliştirdikleri ürünlerle birlikte farkındalık, güven ve ifade becerilerinin geliştiği, öğrencilerin hayal güçlerini zorlayarak çalışmalara katılım gösterdiği söylenebilir. Bu durumda öğretmen tarafından ifade edilemese de öğrencilerin derslerde düşünmeye, sorunları çözmeye ve hayal gücünü zorlamaya sevk eden bir yaklaşım olabilmesi nedeni ile Storyline etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık becerilerini de olumlu anlamda etkileyebileceği ifade edilebilir.

Tablo 4.35. “Sosyal Bilgiler Dersinde Storyline Yaklaşımının Daha İyi Uygulanabilmesi İçin Önerileriniz Var mı? Bunlar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Betimsel Analiz

Sosyal Bilgiler Dersinde Storyline Yaklaşımının Daha İyi Uygulanmasına İlişkin Öneriler
Farklı bir ortam
Araç- gereç
Veli İşbirliği

Tablo 4.35'e göre, öğretmenin Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımının daha etkili uygulanabilmesi için araç ve gereçler yönünden donanımlı bir ortamın ve veli ile işbirliğinin önemli olduğunu belirttiği söylenebilir. Bu duruma ilişkin örnek öğretmen ifadesi şöyledir:

Öğretmen: *Veli katılımı önemli. Farklı bir ortam ile birlikte veli katılımı olsaydı daha başarılı ürünler çıkabilirdi. Belki çocuklar için de daha kalıcı olabilirdi. İşte anne baba katılmış, farklı bir mekân ve çalışma koşulları daha iyi sınıfta zaten kısıtlı işte zil çalıyor dağılıyor. Ama orada çocukları tutabilirsiniz. Aslında hocam her ders için mesela bir resim atölyemiz olsa resim çalışması yapsak, çocuk üç derste kalabilir ve istekli kalır. Orada yetenekler keşfedilebilir. Ama böyle bir çalışma ortamları yok.*

Yukarıda yer alan öğretmen ifadelerinde, araç- gereç yönünden donanımlı bir eğitsel ortamda Storyline etkinliklerinin daha da etkili bir şekilde uygulanabileceği vurgulanmaktadır. Bu önemli bir durum ve öneridir. Çünkü Storyline etkinlikleri çok farklı araç gereçlerin kullanımını ve rahat bir çalışma alanını gerektirmektedir. Bu anlamda öğretmen tarafından getirilen önerinin yerinde olduğu ifade edilebilir.

4.2.2. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri Nelerdir?

Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler merkeze alınarak işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin öğrencilere uygulanan açık uçlu anket analiz edilmiş ve bu veriler yedi öğrenci ile yapılan odak grup görüşmesi ile desteklenmiştir. Elde edilen verilerin analizine aşağıda yer verilmiştir.

Storyline Yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersine yönelik dağıtılan açık uçlu anket sorularına, öğrencilerin verdikleri cevapların içerik analizlerine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.36. “Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerle İşlenen Sosyal Bilgiler Dersi Hakkındaki Duygu ve Düşüncelerin Nelerdir? Lütfen Açıklar mısın?” Açık Uçlu Anket Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplara İlişkin Analiz

Storyline Yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin öğrencilerin duygu ve düşünceleri	
Olumlu	f
Eğlenceli	33
Güzel	18
Sevme	5
Beğenme	4
Mutlu olma	4
Zevk alma	2
Heyecan verici	1
Toplam	67
Olumsuz	f
Zorlanma	5
Sıkılma	2
Toplam	7

Tablo 4.36 incelendiğinde öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin duygu ve düşüncelerinin oldukça olumlu olduğu görülebilmektedir. Analiz sonuçları öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersini eğlenceli ve güzel bulduklarını, etkinlikleri yaparken zevk aldıklarını, bu etkinlikleri yapmaktan dolayı mutluluk duyduklarını ve etkinlikleri sevdiklerini göstermektedir. Buna karşın Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin toplam yedi adet olumsuz ifade bulunmaktadır. Aşağıda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini içeren bazı örnekler verilmiştir.

1. Storyline Yaklaşımına dayalı etkinlikler ile işlenen Sosyal Bilgiler dersi hakkındaki duygu ve düşüncelerin nelerdir? Lütfen açıkla mısın?

çok eğlenceli vakitlerdir. Bazen mutlu bazen kızgın, çünkü bazı etkinliklerini tanımlayamadım bu nedenle sınırlıydım öğretmenim sayesinde sosyal bilgiler dersi daha çok güzelleşti ve eğlencelidir. Resim tanımlanmadı, saatlerde ve takvimlerde zorlandım.

Ö2 rumuzlu öğrenci Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde oldukça eğlenceli vakitler geçirdiği belirtmiştir. Yaklaşımın dersi güzelleştirdiği ve bundan dolayı etkinlikleri yapmaktan mutluluk duyduğunu öğrencinin ifade ettiği görülmektedir. Bunun yanında öğrenci etkinlikler sırasında bazen kızdığını da belirtmiştir. Ancak öğrenci ile

yapılan odak grup görüşmesinde kızdığı etkinliklerin Storyline etkinlikleri olmadığı tespit edilmiştir. Ö18'in açık uçlu soruya yanıtı şöyledir:

Çok eğlenceliydi fen rabotuvanına gittiğimde
çok mutlu oldum ama etkinliklerde zorlandım.
Çok eğlenceliydi çünkü kesme ve yapıştırma
çok sevdiğim için. Etkinliklerde zorladım çünkü
biraz sık zorlardılar. Videoları çok sevdim çünkü
eski eşyalarla ne kadar zorlandığı, kolların da on-
ladım.

Ö18 rumuzlu öğrenci Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikleri eğlenceli bulmuş, bu etkinlikleri yapmaktan dolayı mutlu olmuş ve videoları izlemeyi sevmiştir. Bu bağlamda öğrencinin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Ö20 açık uçlu soruya verdiği yanıtta şunları belirtmiştir:

Çok mutlu oldum etkinliklerden zevk aldım
zevk aldığım şey etkinlik yaptık çok eğlendim
çünkü öğretmenimiz bize çok gösterdi
biraz zorlandığım yer peçet yapmaktı
çünkü işi hızlı yaptım. Çok zorlandım.

Ö20'nin Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikleri yaparken çok mutlu olduğunu, etkinlikleri zevkle yaptığını ve bu yüzden çok eğlendiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu anlamda Storyline yaklaşımının öğrencinin derse olan bakış açısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde bu duruma ilişkin verilere rastlanmıştır. Söz konusu duruma ilişkin odak grup görüşmesinde elde edilen ifade örneği şu şekildedir:

Ö7: Öğretmenim ben çok mutluydum. Başta Sosyal dersini ben hiç sevmiyordum. Hatta en sevmediğim ders oydu. Şimdi Sosyal Bilgiler dersi daha eğlenceli daha güzel olduğu için ona daha çok çalışmaya başladım. Daha ilgi gösterdim ve artık o derste de başarılı oldum. Takvimleri

saatleri arabaları ve geçmişte kullanılan arabaları öğrendim. İcatlar yaptık. Bilim adamımı çizirken ve boyarken keserken zorlandım. Sonra o kadar güzeldi yani.

Ö7 rumuzlu öğrenci ile yapılan görüşmede öğrencinin Storyline etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersini eğlenceli hale getirdiğini düşündüğü, öğrencinin bu etkinlikleri yapmaktan mutluluk duyduğu ve etkinlikleri güzel bulduğu görülebilmektedir. Ayrıca öğrencinin etkinlikleri yaparken zorlandığı bazı noktaları ifade ettiği ve bu noktaların kesme ve yapıştırıma dayalı el becerileri gerektiren etkinlikler olduğu görülebilmektedir.

“Storyline Yaklaşımı Etkinlikleri Senin Sosyal Bilgiler Dersine Olan Bakış Açını Nasıl Etkiledi? Açıklar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Öğrencilere sorulan ikinci anket sorusu Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan bakış açısına etkisini anlamaya yöneliktir. Soruya öğrenciler tarafından verilen yanıtların içerik analizine tabi tutulması ile elde edilen bulgular ve tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.37. Storyline Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersine Olan Bakış Açısına Etkisi

Storyline yaklaşımının sosyal bilgiler dersine olan bakış açısına etkisi	f
Eskiye göre daha fazla sevme	14
Eskiden sıkıcı bulurken şimdi sevme	9
Eskiden hiç sevmiyorken artık sevme	7
Eskiden zorlanırken şimdi kolay bulma	3
Toplam	33

Tablo 4.37 incelendiğinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan bakış açılarının olumlu anlamda değişmesine önemli katkılar sağladığı görülebilmektedir. Öğrencilerin en fazla ifade ettikleri görüş “eskiye göre Sosyal Bilgiler dersini daha da sevme” olmuştur. Bunun yanında öğrencilerin eskiden Sosyal Bilgiler dersini sıkıcı buluyorken, Storyline etkinlikleri ile işlenen derslerden sonra bu dersi sevdiklerini ifade ettikleri görülebilmektedir. Öğrenciler tarafından ifade edilen bir başka görüş ise eskiden Sosyal Bilgiler dersini hiç sevmiyorken, Storyline etkinlikleri ile birlikte dersi sevme olmuştur. Ayrıca öğrencilerin Storyline etkinlikleri sayesinde Sosyal Bilgiler konularını kolaylıkla öğrenebildiklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Söz konusu durumlara ilişkin örnek öğrenci ifadeleri şöyledir:

2. Storyline Yaklaşımı etkinliklerinin yapılması senin Sosyal Bilgiler dersine olan bakış açını nasıl etkiledi? Açıklar mısın?

eskiden sosyal bilgileri dersini semezdim ama şimdi çok seviyorum çünkü etkinlikler beni sevdi. artık bana kolay geliyor ama eskiden çok zor geliyordu.

Ö12 rumuzlu öğrenci eskiden Sosyal Bilgiler dersini sevmiyorken Storyline yaklaşımına uygun olarak işlenen derslerden sonra bu dersi çok sevdiğini belirtmiştir. Bunun yanında öğrencinin eskiden Sosyal Bilgiler dersini zor bulurken artık konuları kolay bulduğu yönünde yorumda bulunduğu da görülmektedir.

2. Storyline Yaklaşımı etkinliklerinin yapılması senin Sosyal Bilgiler dersine olan bakış açını nasıl etkiledi? Açıklar mısın?

Eskinden de seviyordum. Şimdi de seviyorum. Ama şimdi daha çok seviyorum. Çünkü Araştırmalı. Daha kolay anlıyorum. Konuları daha çok uyguluyordum. Bence iyiki. Hanifi öğretmen geldi.

Ö4 rumuzlu öğrencinin Storyline yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersine olan sevgisini daha da arttığını ifade ettiği görülmektedir. Bunun yanında yaklaşımın dersi daha anlaşılır kıldığını öğrenci belirtmiştir. Bundan dolayı öğrencinin derse karşı bakış açısı daha olumlu bir hale gelmiştir.

2. Storyline Yaklaşımı etkinliklerinin yapılması senin Sosyal Bilgiler dersine olan bakış açını nasıl etkiledi? Açıklar mısın?

eskiden Sosyal dersini Hiç
Sevmiyordum ama artık Sosyal
derisini Neden? Çünkü Çok güzel
etkinlikler yaptık

Ö5 rumuzlu öğrenci Storyline yaklaşımı ile işlenen derslerden önce Sosyal Bilgiler dersini hiç sevmediğini belirtmiştir. Öğrencinin derse olan bakış açısı Storyline uygulamalarından sonra olumlu yönde değişmiştir. Yaklaşımın öğrenciyi aktif kılması,

öğrencilerin ürün ortaya koymalarına ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlaması bu durumun nedeni olabilir.

“Storyline Yaklaşımı ile İşlenen Sosyal Bilgiler Dersi Sende Hangi Tür Becerilerin Gelişimine Katkı Sağladı?” Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Öğrencilere sorulan üçüncü anket sorusu Storyline etkinliklerinin öğrencilerde hangi tür beceri ve niteliklerin geliştirdiğini belirlemeye yönelik bir sorudur. Soruya verilen yanıtların içerik analizi sonucu elde edilen tablo ve bulgular şöyledir:

Tablo 4.38. Storyline Etkinliklerinin Öğrencilere Kazandırdığı Beceri ve Nitelikler

Storyline etkinliklerinin öğrencilere kazandırdığı beceri ve nitelikler	f
Hayal gücü	29
El becerileri	13
Farkındalık ve güven (odak)	3
Toplam	45

Tablo 4.38’e göre öğrenciler, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersinin hayal güçlerini, el becerilerini, kendilerine ilişkin farkındalık ve güvenlerini etkilediğini düşünmektedirler. Storyline etkinliklerinin öğrencilerin alışıldık olmayan şeyleri düşünerek ortaya ürün koymasına yönelik uygulamalar içermesi ve bu uygulamalarda öğrencilerin tasarım yapmaları, atık malzemeler kullanmaları onların hayal güçlerini ve el becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca öğrencilerin ortaya koydukları ve geliştirdikleri ürünleri sergilemeleri sonucunda diğer öğretmenleri, okul idaresi ve diğer sınıflardaki öğrenciler tarafından takdir görmeleri onların kendilerine olan farkındalıklarını, güvenlerini ve inançlarını arttırmıştır. Bu duruma ilişkin örnek öğrenci cevapları şöyledir:

3. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgilerdersi sende hangi tür becerilerin gelişimine katkı sağladı? Bu konuda neler söylemek istersin?

Hayal gücüm geliştirdi çünkü daha olmayan
Feylerden birini yaptım el becerilerim geliştirdi
Çünkü eskiden zorlanıyordum şimdi zorlanmadım

Ö18’in Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersinde hayal gücünün geliştiğini ifade ettiği görülmektedir. Bunun yanında öğrenci teknolojik araçlar,

mekân ve karakter oluşturma etkinlikleri ile el becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Ö30'un aynı açık uçlu soruya yanıtı şöyledir:

Artık hayal gücüm ve el becerim daha gelişti. artık daha güzel şeyler yapıyorum. Çünkü hanifi hoca çok güzel şeyler öğretti

Ö30 rumuzlu öğrencinin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin hayal gücünü ve el becerilerini geliştirdiğini ve öğrendiği şeylerle daha güzel ürünler yapabildiğini ifade ettiği görülmektedir. Ö1'in ise üçüncü açık uçlu soruya verdiği cevap aşağıdadır:

3. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgilerdersi sende hangi tür becerilerin gelişimine katkı sağladı? Bu konuda neler söylemek istersin?

evet söylemek isterim Hanifi öğretmen ve arkadaşlarım sayesinde ama en çok Hanifi öğretmen sayesinde hayal gücümü dahada zenginleştirdi çünkü icatlar, videolar hikaye, benim hayal gücümü zenginleştirdi.

Ö1'in Storyline etkinliklerine dayalı olarak işlenen Sosyal Bilgiler dersindeki uygulamaların kendi hayal gücünü oldukça zenginleştirdiğini ifade ettiği görülebilmektedir. Yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerin Storyline yaklaşımı etkinliklerinin kendilerine ilişkin farkındalık, güven ve inançlarını değiştirdiğini belirttiği saptanmıştır. Bu duruma ilişkin örnek öğrenci ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

Ö4: Öğretmenim arkadaşlarımın dediği gibi benim de kesme ile yapıştırma ile hiç aram yoktu. Hani yapmıyordum bile onu diyeyim. Ama sizin gösterdiğiniz taktikler gibi yapmaya başladım. Bende şaşırdım böyle ilk olarak dedim hani bu ben miyim yoksa içime başkası mı girdi diye?

Ö4 örnek ifadesinde oluşturulan teknoloji laboratuvarı ve teknolojik araç geliştirme etkinlikleri sonucunda ortaya koyduğu çalışmaların kendisini de şaşırttığını belirtmiştir. Bu bağlamda yaklaşımın öğrencinin kendine ilişkin farkındalık ve güven düzeyine olumlu anlamda katkı sağladığı ifade edilebilmektedir.

“Storyline Yaklaşımı İle İşlenen Sosyal Bilgiler Dersinde En Çok Hoşunuza Giden Etkinlik(ler) Hangisiydi? Görüşlerini Paylaşır mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Storyline yaklaşımına dayalı olarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin en çok beğendikleri etkinlik veya etkinlikleri belirlemeye yönelik olan dördüncü soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 4.39. Öğrencilerin Hoşuna Giden Storyline Etkinlikleri

Öğrencilerin Hoşuna Giden Storyline Etkinlikleri	f
Yeni bir teknolojik araç geliştirme	10
Eskiden kullanılan saatleri oluşturma	8
Otomobilin teknolojik gelişimi	7
Takvimlerle ilgili etkinlikler	7
Videolar	7
Teknoloji laboratuvarı oluşturma	5
Sergi	1
Karakterleri oluşturma	1
Hikâye	1
Toplam	47

Tablo 4.39’a bakıldığında yeni bir teknolojik ürün geliştirme etkinliği öğrencilerin en fazla hoşlandığı çalışma olmuştur. Bu etkinlikten sonra su, kum, güneş ve mum saatlerini oluşturma etkinliği öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Otomobilin teknolojik gelişimini içeren, takvimlerle ilgili olan etkinliklerle, bu etkinlikler kapsamında izletilen videoların da öğrenciler tarafından beğenildiği söylenebilir. Teknoloji laboratuvarı ve bu laboratuvara yerleştirilen araçların oluşturulduğu mekân oluşturma etkinliği de öğrencilerin beğendiği etkinlikler arasındadır. Bu duruma ilişkin örnek öğrenci cevapları şunlardır:

4. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde en çok hoşunuza giden etkinlik(ler) hangisiydi? Görüşlerini paylaşır mısın? *Aziz ve Ali’yi yaparken hoşumabitti icat yaparken kendi yaptığımız icatlardan hoşlandım.*

Ö10 rumuzlu öğrenci, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersinde karakter oluşturma bölümünde ve yeni bir teknolojik araç geliştirme etkinliklerinde hoşuna giden çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Ö26’nın aynı soruya yanıtı şöyledir:

4. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde en çok hoşunuza giden etkinlik(ler) hangisiydi? Görüşlerini paylaşır mısın?

Araba kırıyını arabı resimlerini kesme ile arabaların tam son arabayı kadar sıralayıp yaptık etkinlik çok güzeldi ben bu etkinliği de sevdim.

Ö26 rumuzlu öğrenci, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersinde otomobilin teknolojik gelişimini merkeze alan etkinlikleri yapmaktan hoşlandığını belirtmiştir. Öğrencinin otomobilin ilk icat edildiği halinden günümüze kadar geliştirildiği modellerin sıralanmasını içeren etkinliği zevkle yaptığı yazdıklarından anlaşılmaktadır. Ö2 ise soruya verdiği yanıtta şunları belirtmiştir.

4. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde en çok hoşunuza giden etkinlik(ler) hangisiydi? Görüşlerini paylaşır mısın?

kesme ve yapıştırma dış geliştirme etkinliği ve otomobilin gelişimi. bu etkinlikler çok güzeldi. En çok sevdiğim geliştirme etkinliği çok hoşuna gitti çünkü. Büyüdüncü bilim insanı olma isteğini artırdı.

Ö2 rumuzlu öğrenci karakter oluşturma, teknoloji laboratuvarı ve bu laboratuvara yerleştirilecek araçların oluşturulduğu Storyline uygulamalarından hoşlanmıştır. Bunun yanında öğrencinin otomobilin teknolojik gelişimini merkeze alan etkinliğin yapımından zevk aldığı ve yeni bir teknolojik araç geliştirme etkinliğini sevdiği görülmektedir. Üstelik bu etkinliğin öğrencinin bilim insanı olma isteğini de olumlu anlamda etkilemiştir. Bu bağlamda öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikleri sevdikleri ve uygulamalardan hoşlandığı söylenebilir. Yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerin en çok beğendiği Storyline etkinliğine ilişkin örnek öğrenci ifadesi şu şekildedir:

Ö4: Evet. Öğretmenim bi de en çok sevdiğim şey sizinle birlikte yaptığımız masa, MR cihazı. Bi de saatler etkinliğinde zaman kapsülü yaptığımız etkinliği onu da çok beğendim. Sergide herkesin eline emeğine sağlık herkes çok uğraştı. Bir de öğretmenim arkadaşımın dediği gibi zaman saatler, çamaşır makinesi bende ona çok güldüm. Yani en çok beğendiğim onlardı.

Ö4 odak grup görüşmesinde neredeyse tüm Storyline bölümlerinde yer alan etkinliklerde eğlendiğini ve bu etkinlikleri yapmaktan hoşlandığını ifade etmiştir. Bu bağlamda Storyline etkinliklerinin tamamının öğrenci için olumlu çağrışımlar yarattığı söylenebilir.

“Storyline Yaklaşımı İle İşlenen Sosyal Bilgiler Dersinde Zorlandığın Etkinlikler Oldu mu? Cevabınız Evetse Düşüncelerini Paylaşır mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Storyline etkinlikleri sırasında öğrencilerin zorlandıkları noktaları tespit etmek amacıyla sorulan beşinci soruya ilişkin olarak, öğrenciler tarafından verilen yanıtların içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.40. Gerçekleştirilen Storyline Uygulamasında Öğrencilerin Zorlandıkları Etkinlikler

Gerçekleştirilen uygulamada öğrencilerin zorlandıkları etkinlikler	f
Teknoloji laboratuvarı ve araçları	10
Takvim ve saatler	9
Yeni bir teknolojik araç geliştirme	9
Yazma etkinlikleri	5
Karakter oluştururken	4
Sergi	1
Toplam	39

Tablo 4.40. incelendiğinde öğrencilerin en fazla zorlandıkları etkinliklerin teknoloji laboratuvarı ve bu laboratuvara yerleştirilecek araçların yapımı, takvim ve saatler ile yeni bir teknolojik araç geliştirme etkinlikleri olmuştur. Bunun yanında öğrencilerin oluşturulan çalışma yapraklarındaki yazma etkinliklerinde zorlandıkları görülebilmektedir. Öğrencilerin en çok hoşlandıkları etkinlikler ile en çok zorlandıkları etkinliklerin neredeyse aynı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin zoru başarmanın verdiği hazzı yaşadıkları düşünülebilir. Bu duruma ilişkin olarak örnek öğrenci ifadeleri şöyledir:

5. Storyline Yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığın etkinlikler oldu mu? Cevabınız evetse görüşlerinizi paylaşır mısın?

evet zorlandığım yerler oldu mesela
çok yapmaktan sevdiğim yerler
araba ve motor ve buz delme yapmaktır

Ö15 rumuzlu öğrenci teknoloji laboratuvarına yerleştirilecek araçların yapımında zorlandığını belirtmiştir. Bunun yanında öğrenci yine bu etkinlikler kapsamındaki uygulamalardan hoşlanmıştır. Ö13'ün soruya verdiği yanıt aşağıda sunulmuştur.

5. Storyline Yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığın etkinlikler oldu mu?
Cevabınız evetse görüşlerini paylaşır mısın?

En çok takvimlerde zorlandım. Çonkur
Meladit takvim, 12 Tonk hacıvanlı takım
vb. gibi şeyler sıralamakta çok
zorlandım.

Ö13 en çok takvimler ile ilgili etkinliklerde zorlandığını ifade etmiştir. Takvimlerle ilgili ilk etkinliklerin daha çok varsayım ve yoruma dayalı etkinlikler içermesi bu durumun nedeni olabilir. Ö19 ise soruyu şu şekilde yanıtlamıştır:

5. Storyline Yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığın etkinlikler oldu mu?
Cevabınız evetse görüşlerini paylaşır mısın?

evet zorlandığımın icatçılıkta
Akıllı su borusu yapmaktak çok
zordu ama zett için de yap
tım en çok ta Boru yapımda

Ö19 rumuzlu öğrenci akıllı su borusu geliştirdiği Storyline etkinliğinde zorlandığını ifade etmiştir. Bunun yanında öğrenci bu etkinlikte zorlandığı kadar zevk aldığını da belirtmiştir. Öğrencinin yeni bir ürün ortaya koymanın zorluğunu ve mutluluğunu birlikte yaşadığı görülmektedir.

5. Storyline Yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığın etkinlikler oldu mu?
Cevabınız evetse görüşlerini paylaşır mısın?

Bilim adamımı çizerken ve keserken
zorlandım. İcatımı düşünürken de zorlan-
dım.

Ö7 Storyline yaklaşımı etkinliklerinin uygulanması sırasında zorlandığı noktanın karakter oluşturma bölümü olduğunu ifade etmiştir. Bilim adamları Aziz Bey ve Ali'nin iki boyutlu kuklasının oluşturulması etkinliğinde zorlanmıştır. Bunun yanında öğrenci yeni bir teknolojik araç geliştirme etkinliğinde de zorlandığını belirtmiştir. Yapılan odak grup görüşmesinde de öğrencilerin zorlandığı etkinlikler arasında yeni bir teknolojik araç geliştirme etkinliği yer almaktadır. Bu duruma ilişkin örnek öğrenci ifadesi şu şekildedir:

Ö9: Benim en çok zorlandığım yer teknolojik araç geliştirirken.

Ö9'un yeni bir teknolojik araç geliştirme etkinliğinde zorlandığı görülmektedir. Yeni araç geliştirme etkinliğinin bir takım yenilikler içermesi, hem fiziksel hem de zihinsel açıdan öğrenciler için üst seviyede performans ortaya koymayı gerektirmesi bu durumun nedeni olabilir.

“Sence Storyline Etkinlikleri Sonraki Sosyal Bilgiler Derslerinde de Devam Ettirilmeli mi? Bu Konuda Neler Düşünüyorsun?” Sorusuna Verilen Yanıtların Analizi

Açık uçlu anketin altıncı sorusu, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinde devam ettirilip ettirilmemesi hakkında öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların içerik analizine tabi tutulması ile elde edilen bulgular şunlardır:

Tablo 4.41. Storyline Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Farklı Ünitelerinde Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Analizi

Storyline etkinlikleri sonraki Sosyal Bilgiler derslerinde devam ettirilmeli mi?	
Evet	f
Öğrenme ve başarı	10
Eğlenceli	10
Güzel	4
Hayal gücünü geliştirici	3
Mutlu	2
Yeni şeyler yapıldığı için	2
Hikâye güzel	1
Toplam	32
Hayır	f
Sıkıcı olabilir	1
Konular karışabilir	1
Zor olabilir	1
Toplam	3

Tablo 4.41 incelendiğinde öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin sonraki Sosyal Bilgiler derslerinde de devam ettirilmesi yönünde görüşler ortaya koydukları

görülmektedir. Bu görüşlerden en çok ifade edilenlerin, Storyline yaklaşımının başarıyı arttırması ve öğrenmeyi kolaylaştırmasına yönelik görüş ile yaklaşımın dersi eğlenceli kılmasına ilişkin görüştür. Öğrenciler tarafından ifade edilen olumsuz üç görüşten biri, Storyline yaklaşımı etkinliklerinin diğer ünite konularını karıştırabileceği yönündedir. Diğer olumsuz görüşler ise konunun sıkıcı olabileceği ve zor olabileceğine yöneliktir. Bu durumlara ilişkin örnek öğrenci ifadeleri şunlardır:

6. Sence Storyline etkinlikleri sonraki Sosyal Bilgiler derslerinde de devam ettirilmeli mi? Bu konuda neler düşünüyorsun?

Bence işlenir çünkü bu etkinlikler
çok eğlenceli çok eğleniyorum
köske yine işlenseydi.

Ö30, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinin farklı ünitelerinde işlenmesini olumlu bulmaktadır. Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin dersleri eğlenceli hale getirmesinden dolayı sonraki Sosyal Bilgiler dersinde de yaklaşımın kullanılmasını öğrenci güçlü bir şekilde istemektedir. Ö9 ise aynı açık uçlu soruda şunları belirtmiştir:

Evet Çünkü Hem eğlenceli hem icat,
etkinlik ve Hicri takvim, Milladi takvim, 72
Hayvanlı türk takvimlerini öğrendik çok sevdim

Ö9 rumuzlu öğrenci Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin dersi eğlenceli kıldığını ve birçok şey öğrenmeye imkân sağladığını belirtmiştir. Bundan dolayı öğrencinin yaklaşımın sonraki Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasına olumlu baktığı söylenebilir. Ö4'ün ise aynı soruya yanıtı şöyledir:

6. Sence Storyline etkinlikleri sonraki Sosyal Bilgiler derslerinde de devam ettirilmeli mi?
Bu konuda neler düşünüyorsun?

Taklîde evet. Çünkü iyiki var konusunu daha iyi anladım. Hatta Bence ~~Abdül~~ derlerde de olmalı. Hatta Bütün dünyaya gitsin. Öğretmenin bence devam etmeli.
Neden Bütün derlerden: Çünkü daha iyi anlıyoruz.

Ö4 Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinin daha sonraki konularında kullanılmasını istemektedir. Öğrenci Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin ders konularını daha iyi anlamalarına olanak sağladığını düşünmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinin farklı konularında da kullanımına sıcak bakmaktadır.

Bu soruya olumsuz cevap veren öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

6. Sence Storyline etkinlikleri sonraki Sosyal Bilgiler derslerinde de devam ettirilmeli mi?
Bu konuda neler düşünüyorsun?

Hayır çünkü uygundur MAZ
uygun olsaydı biraz zor olabirdi.

Ö33 rumuzlu öğrenci Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinin farklı ünitelerinde uygulanmasına ilişkin olumsuz anlamda görüş ifade etmiştir. Öğrenci bu yaklaşıma dayalı etkinliklerin zor olabileceği nedeni ile Sosyal Bilgiler dersinin farklı ünitelerinde kullanılmasına olumsuz bakmaktadır. Ö21 kodu öğrencinin ise soruya verdiği yanıt şöyledir:

6. Sence Storyline etkinlikleri sonraki Sosyal Bilgiler derslerinde de devam ettirilmeli mi?
Bu konuda neler düşünüyorsun?

Hayır. Devamı ettilmiye /im çünkü tüm konular karıştırdı.

Ö21 rumuzlu öğrencinin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinin farklı ünitelerinde kullanılması durumunda konuların karışabileceği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinin farklı ünitelerinde kullanılmasına ilişkin olarak odak grup görüşmesinde örnek öğrenci ifadeleri vardır. Bu ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: Öğretmenim bence devam ettirilmeli bu hep birlikte ve iyi ki var ünitelerinde yaptığımız etkinlikler benim başarıyı arttırdı. Diğerlerinde de Storyline'yi görmek isterdim.

Ö2 Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin kendi başarısını arttırdığını düşünmektedir. Bu nedenle diğer Sosyal Bilgiler ünitelerinde de Storyline yaklaşımını merkeze alan etkinliklerle işlemeyi istemektedir.

Sence Storyline Yaklaşımı Sosyal Bilgiler Dersinden Farklı Derslerde de Uygulanmalı mı? Neden? Sorusuna Verilen Yanıtların Analizi

Bu soru Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin başka derslerde de uygulanıp uygulanmaması konusunda öğrencilerin ne düşündüklerini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Soruya verilen yanıtlar için yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4.42. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin Diğer Derslerde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerin Analizi

Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin diğer derslerde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri	
Olumlu	f
Eğlenceli	8
Başarıyı artırıcı	4
Hayal gücünü geliştirici	3
Kolaylaştırıcı	1
Toplam	16
Olumsuz	f
Uygun olmayabilir	5
Konular karışabilir	3
Yorucu olabilir	2
Sıkıcı olabilir	1
Toplam	11

Tablo 4.42 incelendiğinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin diğer derslerde de kullanımı konusunda öğrenci fikirlerinin olumlu ve olumsuz olarak iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Olumlu anlamda görüş ifade eden öğrencilerin eğlenceli, başarıyı artırıcı, hayal gücünü zenginleştirici ve kolaylaştırıcı özellikleri nedeni ile Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin diğer derslerde de kullanımı yönünde görüşler ifade

ettikleri söylenebilir. Bunun yanında Storyline yaklaşımının farklı derslerde de kullanımı konusunda olumsuz anlamda görüş ifade eden öğrencilerin diğer ders konuları için Storyline yaklaşımının uygun olamayabileceği ve konuların karışabileceği yönünde fikirlere sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca Storyline yaklaşımının diğer dersler için yorucu ve sıkıcı olabileceği yönünde görüşler ifade eden öğrenciler de vardır. Bu duruma ilişkin örnek öğrenci cevapları şunlardır:

7. Sence Storyline Yaklaşımı Sosyal Bilgiler dersinden başka dersler de uygulanmalı mı?

Neden?

Uygulanmalı, Matematik dersinde çünkü bazenleri zorlamıyorum sıkılıyorum bu yüzden yüksek not alamıyorum.

Ö2 rumuzlu öğrenci Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulanması istemektedir. Öğrenci matematik dersinde bazen sıkılıyor ve zorlanıyor olmasından ötürü böyle bir düşünceye sahiptir. Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrenciler için dersi anlaşılır ve eğlenceli kıldığından, matematik dersinde de Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulanmasını öğrenci istemektedir. Ö1'in ise soruya yanıtı şöyledir:

7. Sence Storyline Yaklaşımı Sosyal Bilgiler dersinden başka dersler de uygulanmalı mı?

Neden?

Evet uygulanmalı çünkü diğer öğrencilere dersi sevdirmenin yolu bu bence uygulanmalı. Şu dersler de uygulanmalı Matematik, Türkçe, Resim, Beden, Trafik, İnsan hakları

Ö1 Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin neredeyse tüm derslerde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin dersi sevmesini sağlayacağını düşünmektedir. Bu nedenle kişisel olarak diğer derslerde de yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımını olumlu bulmaktadır. Ö18 ise soruyu şöyle cevaplamıştır:

7. Sence Storyline Yaklaşımı Sosyal Bilgiler dersinden başka dersler de uygulanmalı mı?

Neden?

evet çünkü diğer derslerde hayal gücümüz gelişir
bütün derslerde.

Ö18 rumuzlu öğrenci, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin diğer derslerde de kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencinin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin hayal gücünü geliştirici niteliğinden dolayı diğer derslerde kullanımının olumlu olacağı yönünde görüşe sahip olduğu görülebilmektedir.

Bu soruya ilişkin verilen cevapların olumsuz olduğu öğrencilerin görüşleri ise şunlardır:

7. Sence Storyline Yaklaşımı Sosyal Bilgiler dersinden başka dersler de uygulanmalı mı?

Neden?

uygulanmaması çocuklar kafası karışır
ve sıkıcı olur

Ö8'in ise Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin diğer derslerde kullanımına yönelik ifade ettiği görüşün olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin diğer derslerde kullanımının kafa karıştırıcı ve sıkıcı olabileceği yönünde görüş ifade ettiği görülmektedir. Ö20 ise şunları belirtmiştir:

7. Sence Storyline Yaklaşımı Sosyal Bilgiler dersinden başka dersler de uygulanmalı mı?

Neden?

uygulanmamalı
çünkü kafamız çok karışır.

Ö20 de yine Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin başka derslerde uygulanması halinde kafa karışıklığına neden olabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin başka derslerde uygulanmamasını istemektedir. Öğrencinin farklı derslerde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulanması konusunda bilgi eksikliği olabileceği dikkate alındığında; bu fikre sahip olması beklenen bir durum olarak yorumlanabilir.

4.3. Deney Grubundaki Öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” Ön- Son Test Puanlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemek amacı ile “Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” ders işlemeden önce ön test, Storyline etkinlikleri ile ders işlendikten sonra ise son test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda elde edilen verilerin analizine aşağıda yer verilmiştir.

4.3.1. Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin “Genel Puan” ve “İçsel Motivasyon” Boyutundan Elde Edilen Verilerin Analizi

Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin “genel puan” ve “içsel motivasyon” boyutundan elde edilen veriler bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen istatistiki verilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 4.43. Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Genel Puan ve İçsel Motivasyon Boyutu Ön-Son Test Analizi Sonuçları

Boyutlar	Test	N	X	ss	sd	t	P	Eta Kare (η ²)
Genel Puan	Ön Test	29	4,10	,37	,39	2,40	,023	,17
	Son Test	29	4,28	,39				
İçsel Motivasyon	Ön Test	29	4,55	,42	,28	1,17	,25	-
	Son Test	29	4,61	,35				

*p< ,05

Tablo 4.43’de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyon ön test puanı 4,10 iken uygulamadan sonra bu puan 4,28’e çıkmıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (p: ,023< ,05) görülebilmektedir. Bu bağlamda Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonunu arttırdığı söylenebilir. Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonlarına olan etkisini belirlemek amacı ile hesaplanan Eta Kare değeri ,17’dir. Bu değer ,14’den büyüktür. Bundan dolayı Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonlarının genel puanlarına etkisinin büyük olduğu söylenebilmektedir.

Tablo incelendiğinde yapılan analiz sonucunda öğrencilerin içsel motivasyon son test (x: 4,61) puanlarının ön test (x: 4,55) puanlarından daha yüksek olduğu görülebilmektedir. Ancak bu yükseliş puanlar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır (p: ,25> ,05). Bu bağlamda yaklaşımın Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu anlamlı bir şekilde arttırmadığı söylenebilir.

4.3.2. Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin “Dışsal Motivasyon” ve “Önemseme” Boyutlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin “dışsal motivasyon” ve “önemseme” boyutlarından elde edilen veriler Wilcoxon sıralı işaretler testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analize ilişkin elde edilen verilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 4.44. Storyline Yaklaşımının Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Dışsal Motivasyon Ve Önemseme Düzeylerine Etkisi

Boyutlar	testler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	Eta Kare (η^2)
Dışsal Motivasyon	Ön test	Pozitif sıra	14	10,00	90,00	1,46	,14	-
	-son test	Negatif sıra	9	13,29	186,00			
		Eşit	6					
Önemseme	Ön test	Pozitif sıra	25	15,00	376,00	3,94	,00	,51
	-son test	Negatif sıra	3	10,00	30,00			
		Eşit	1					

*p< ,05

Tablo 4.44 incelendiğinde öğrencilerin ön testten aldıkları dışsal motivasyon puanları ile son testten aldıkları dışsal motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p: ,14> ,05). Ancak sıra toplamı puanlarına bakıldığında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin dışsal motivasyon puanlarını düşürmüştür. Bu bakımdan Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin dışsal baskıya ihtiyaç duymadan Sosyal Bilgiler konularını öğrenmeye öğrencileri teşvik ettiği söylenebilir. Bu veri ile ilgili olarak odak grup görüşmesinde Ö14 rumuzlu öğrenci kendi şöyle ifade etmiştir:

Ö14: Öğretmenim ilk baş ailemin zoru ile çalışıyordum sosyale ondan sonra kitabını aç defterini aç onu yaz bunu yap sosyal bilgiler dersinde diyorlardı. Ailem benden bıktı çalışmıyorum diye hatta dün oldu bu olay ben sosyal bilgiler dersini açmıştım okuyordum vakıf şeylerini. Annem şok oldu.

Öğrenci odak grup görüşmesinde Sosyal Bilgiler dersini daha önce dışsal kaynaklı motivasyonla (anne- babanın zorlaması) çalıştığını; ancak Storyline yaklaşımı ile birlikte kendisinin dışsal bir öğeye ihtiyaç duymadan çalıştığını belirtmiştir. Bu bağlamda yaklaşımın dışsal faktörlere bağlı ders çalışmayı azalttığı söylenebilir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenmeyi önemseme düzeyi son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı bir şekilde yükselmiştir ($p: ,00 < p, 05$). Bunun yanında Storyline yaklaşımı etkinliklerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenmeyi önemseme düzeyine olan etkisine ilişkin hesaplanan Eta Kare değeri 0,51’dir. Bu düzey 0,50’den büyüktür. Bu bakımdan Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenmeyi önemseme düzeylerine büyük etki yaptığı ifade edilebilmektedir. Nitekim odak grup görüşmelerinde yaklaşımın öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan bakış açılarını olumlu yönde etkilediğine yönelik ifadelerle rastlanmıştır. Örnek ifadeler şöyledir:

Ö7: Ben eskiden pek sevmediğimi zaten söylemiştim. Şimdi daha çok sevmeye başladım. Başarılı oldum. Eskiden ödevlerimi yaparken Sosyal Bilgiler dersinin ödevlerini yapmayı sevmiyordum. En sevdiğim ders matematikti benim. Şimdi ise sosyal olmaya başladım. Daha da mutlu oldum. Hep o dersi yapmak istedim o dersin ödevlerini yapmak istedim.

Ö2: Öğretmenim ben eskiden sosyal bilgiler dersini çok sevmiyordum. Sıkıcı geliyordu bana. Hemen diğer derslere geçmek istiyordum. Ama şimdi Storyline beni böyle heyecanlandırıyor C... arkadaşımın dediği gibi böyle direk altı dersimiz altı saatimiz var zaten orda bütün derslerimiz Sosyal olsun istiyordum.

Örnek ifadelerden de anlaşıldığı gibi yaklaşımın öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan bakışını olumlu anlamda etkilemiştir. Öğrenciler daha önce Sosyal Bilgiler dersini ve konularını sıkıcı bulmaktayken, bu etkinliklerle birlikte derse ve konulara karşı ilgileri artmıştır. Bu bakımdan Storyline yaklaşımının öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenmeyi daha da önemsemelerini sağladığı düşünülebilir.

4.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” Ön Test-Son Test Puanlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacı ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi A Formu etkinliklerle ders işlemeden önce ön test, etkinlikler ile ders işlendikten sonra ise son test olarak

uygulanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen veriler şu şekildedir.

Tablo 4.45. Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden Elde Edilen Verilerin Bağımlı Gruplar T Testi Analizi

Boyutlar	Test	N	X	S	Sd	t	p	Eta Kare (η^2)
Torrance Puanı	Ön Test	29	36,12	9,58	28	8,21	,00	,70
	Son Test	29	50,34	8,41				
Orijinallik	Ön Test	29	35,86	12,98	28	5,56	,00	,52
	Son Test	29	50,27	11,13				
Akıcılık	Ön Test	29	26,31	6,94	28	5,88	,00	,55
	Son Test	29	33,79	4,76				
Esneklik	Ön Test	29	18,79	5,36	28	3,52	,00	,30
	Son Test	29	22,51	4,18				
Detaylandırma	Ön Test	29	63,51	20,19	28	8,14	,00	,70
	Son Test	29	94,79	23,92				

*p< ,05

Tablo 4.45’de görüldüğü gibi TYDT’ye ilişkin öntest ve son test puanları arasında hem ölçme aracının genelinde hem de orijinallik, akıcılık, esneklik ve detaylandırma boyutlarının tümünde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < ,05$). Tespit edilen anlamlı fark tüm boyutlarda son test puanları lehinedir. Bu bakımdan Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarının üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Analiz sonucunda saptanan anlamlı farkın büyüklüğünü ortaya koymak için hesaplanan Eta Kare değerlerinin tamamı 0,14 ten büyük çıkmıştır. Dolayısıyla Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V: SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alan yazınla tartışılarak sunulmuş ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak getirilebilecek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin Öğrenciler Tarafından Gerçekleştirilme Düzeyi Nedir?

Araştırma bulgularına göre, Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler dersi eğlenceli hale getirmiş, öğrencilerin ilgisini çekmiş ve onlar tarafından beğenilmiştir. Ayrıca öğrenciler Storyline öğretim sürecindeki etkinliklere aktif bir katılım göstermiş, çalışma yapraklarında bir ürün ortaya çıkarabilmiştir. Söz konusu öğretim sürecinin tamamına ilişkin öğrenci katılımları ve çalışma yapraklarının değerlendirme sonuçları, öğrencilerin başarılı olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklere yönelik çalışma yapraklarının değerlendirme sonuçlarına göre öğrenci çalışmalarının önemli bir bölümü çok nitelikli ve nitelikli kategorileri içerisinde yer almıştır; ortalama, geliştirilmeli ve boş/anlamsız kategorilerinde ise bu sayının daha az olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma elde edilen bulgular, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmasında etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler bu süreçte hazırlanan etkinlikler üzerinden kazanımlara yönelik olarak tartışmalarda bulunmuş ve çalışma yapraklarında da etkinliklere yönelik çıkarımlarını ifade edebilmişlerdir. Özellikle son kazanım kapsamında öğrenciler başarılı çalışmalar yaparak yeni teknolojik ürünler ortaya koyabilmeleri Storyline uygulamalarının hedeflenen kazanımlara ulaşmadaki etkililiğine işaret eden en önemli bulgulardan biridir.

5.2. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Nasıldır?

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmeni ve öğrenciler Storyline yaklaşımına dayalı uygulama ve etkinliklere ilişkin olumlu görüş ve düşünceye sahiptir. Öğretmen, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin öğrendiği bilgilerin kalıcı olmasına olanak

tanıdığını, aktif katılımını sağladığını, hayal güçlerini geliştirdiğini ve kendilerine olan inançlarını arttırdığını düşünmektedir.

Öğrenciler ise Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ile konuları daha iyi öğrendiklerini, etkinlikleri yaparken eğlendiklerini ve mutlu olduklarını, Storyline yaklaşımının hayal güçlerini geliştirdiğini, kendilerine olan inançlarını, güvenlerini ve farkındalıklarını geliştirdiğini düşünmektedir. Bunun yanında öğrenciler, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinin diğer konularında ve diğer dersler de kullanılması konusunda olumlu görüşe sahiptirler. Bu bakımdan öğrencilerin Storyline yaklaşımı ile ilgili olumlu görüş ve düşüncelere sahip oldukları ifade edilebilir.

5.3. Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinde Elde Edilen Sonuçlar

Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler, öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde genel puan ve önemseme boyutunda istatistiksel bakımdan anlamlı bir etki yaratmıştır. Bunun yanında yaklaşıma dayalı etkinliklerin içsel ve dışsal motivasyon puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüştür.

Nitel ve nicel verilerden yola çıkarak Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini sevmelerine, önemsemelerine olumlu anlamda katkısı sağladığı düşünülebilir. Ayrıca yaklaşım Sosyal Bilgiler konularını öğrenciler için daha eğlenceli hale getirmekte, onların derse aktif katılımını sağlamakta, hayal güçlerini geliştirmekte ve kendilerine olan inançlarını arttırmaktadır. Bu bakımdan yaklaşımın 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonlarını destekleyen bir öğretim süreci oluşturduğunu ifade etmek mümkündür.

5.4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden Elde Edilen Sonuçlar

Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencileri yaratıcı düşünme becerileri üzerinde yaratıcılığın bütün boyutları (orijinallik, esneklik, akıcılık ve detaylandırma) açısından anlamlı bir etki yarattığı gözlenmiştir. Ayrıca yapılan etki büyüklüğü hesaplamalarında bu etkinin toplam puan ve tüm boyutlarda büyük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı

düşünme beceri ve yaratıcılığın boyutları üzerinde olumlu anlamda büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir.

5.5. Tartışma

Bu araştırmada Storyline yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması çeşitli açılardan araştırılmıştır. Araştırmada uygulama öğretmeni olarak araştırmacının mekân oluşturma etkinliklerinde, öğrencilerin ise hem mekân hem de karakter oluşturma bölümlerinde zorlandıkları görülmüştür. Bu bölümler ilk Storyline bölümleridir. Bu bakımdan araştırmacı ve öğrencilerin Storyline öğretim sürecine alışma evresinde oldukları söylenebilir. Bunun yanında mekân oluşturma bölümü grup çalışması ve işbirliğine dayanan etkinlikler barındırmaktadır. Öğrencilerin bu tür çalışmalara alışkın olmamaları da onların etkinlikleri gerçekleştirirken zorlanmalarına neden olmuş olabilir. Nitekim öğretmen ile yapılan görüşmede öğrencileri derste aktif kılacak, işbirliğine ve uygulamaya dayalı etkinliklerin sınıfta çok fazla yapılamadığı ve test kitaplarında yer alan bir takım etkinliklerle öğretim sürecinin yürütüldüğü görülmüştür.

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermiştir. Rhonda (2010) doktora tezi çalışmasında, Storyline yaklaşımının öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırdığını ortaya koymuşken, Ahlquist (2015) Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Kocher (2007) yapmış olduğu çalışmada, Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencileri nitelikli ürün ortaya koyma ve bu ürünleri sınıfta sunma anlamında motive edici bir role sahip olduğunu, öğrencilerin bu ürünleri değerlendirmede üst düzey ölçütler belirlediğini ve sınıfta sunarken mutlu göründüklerini belirtmektedir. Güney (2003), ilkokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersini Storyline yaklaşımını merkeze alan etkinliklerle işlemiştir. Bu çalışmada Storyline yaklaşımının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Yine Avcı ve Yüksel (2013) tarafından yapılan çalışmada, Fen ve Teknoloji dersinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yukarıda sıralanan çalışmaların tümünde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin dersi eğlenceli ve zevkli hale getirdiği

belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalar ile örtüşmektedir. Bunun yanında araştırmının nicel verileri, Storyline yaklaşımının Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik içsel ve dışsal motivasyona etkisinin olumlu olduğunu ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Nitel veriler ise Storyline öğrenme sürecinin öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonuna olumlu anlamda katkısının olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilerin nicel veri toplama araçlarına ilişkin algıları ile ilgili olabilir. Nitekim Yılmaz (2010, 185) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir durum yaşanmış ve bu durumun nedeni nicel veri toplama aracının özellikleri ve öğrencilerin ölçme araçlarına ilişkin algılarıyla ilişkilendirilmiştir.

Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu anlamda etkilediği, ilgili literatürde ve çeşitli çalışmalarda sıklıkla dile getirilmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu sonuca benzer şekilde Buldova (2014), Storyline yaklaşımının yabancı dil öğretiminde yaratıcı düşünme becerilerini etkilediğini ortaya koymuştur. Bunun yanında McBlain (2007), Storyline yaklaşımının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini dile getirmektedir. Bacak (2008) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar da araştırma bulguları ile aynı doğrultudadır. Bacak, ilkökul beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirdiği çalışmada Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine anlamlı katkı sağladığını saptamıştır. Yiğit ve Erdoğan (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Storyline yaklaşımına dayalı olarak işlenmiş ve bu etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğine yönelik araştırma bulgusunun literatürdeki araştırmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Çalışmada, öğrencilerin büyük bir bölümünün ve sınıf öğretmeninin Storyline yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinin farklı konularında ve farklı derslerde kullanımına olumlu baktıkları belirlenmiştir. Bu bulguya paralel şekilde Solstad (2006) yapmış olduğu araştırmada, Storyline yaklaşımını sınıflarda uygulayan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin oldukça heyecan verici deneyimler elde ettiklerini ve yaklaşımın anadil

öğretimi ve matematik dersinde kullanılabileceği yönünde görüş ifade ettiklerini belirtmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin önemli bir bölümü Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerde nitelikli ve çok nitelikli ürünler ortaya koyabilmiştir. Bunun yanında yaklaşım, sınıfta derse daha az katılım gösteren öğrencilerin derse olan ilgisini ve başarısını arttırmıştır. Bu bulgular, Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrenci başarısı üzerinde olumlu anlamda etki yarattığını ortaya koyan Güney (2003), Yiğit (2007) ve Bacak’ın (2008) çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir. Yaklaşımın öğrenci motivasyonunu etkilemesi, öğrenenleri öğrenme sürecine dâhil etmesi ve öğrencilerin öğrenme sürecini sahiplenmelerini sağlaması öğrenci başarısını olumlu anlamda etkilemektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar literatürdeki çalışmalar ile bir arada ele alındığında bu etkinin sadece Sosyal Bilgiler dersi ve ilkokul düzeyi ile sınırlı olmadığı gibi bir çıkarıma varılabilir. Nitekim Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi çeşitli kademeler ve derslerde ortaya konulmuştur. Tepetaş (2011) yapmış olduğu çalışmada, Storyline yaklaşımının okul öncesi dönem öğrencilerinin temel kavram bilgi düzeylerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Özden (2012) ile Demir’in (2012) çalışmalarında, Storyline yaklaşımının beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersinde akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Storyline yaklaşımının tüm öğretim kademelerinde ders başarısını önemli ölçüde arttırdığı ifade edilebilir.

Storyline yaklaşımına dayalı bir öğretim sürecinde öğrenciler, öğretim sürecinde aktif olarak yer almaktadır. Bu bakımdan Storyline öğretim sürecinin aktif öğrenme ilkeleri ile uyumlu bir şekilde yürütüldüğü söylenebilir. Bu durum öğrencilerin öğretim sürecindeki etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerini olanaklı kılmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin başarılı etkinlikler yapabildikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine katılım gösterdikleri Sosyal Bilgiler derslerinde başarılı olabildikleri farklı çalışmalarda da saptanmıştır. Duman ve Şahiner (2008) Sosyal Bilgiler derslerini aktif öğrenme ilkelerine göre düzenlenmiş öğretim etkinlikleriyle işlemiştir. Araştırmacılar, bu öğretim sürecinin öğrencilerin ders başarısına olumlu katkısının olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmaya benzer şekilde Erdoğan (2010) İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme ilkelerine dayalı öğretim sürecinin öğrenci başarısı

üzerinde olumlu etkisinin olduğunu araştırmasında saptamıştır. Bunun yanında aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına olumlu katkısı çeşitli kademelerde ve derslerde de tespit edilmiştir. Acar (2008) Kimya dersinde, Akşit ve Şahin (2011) Coğrafya dersinde aktif öğrenme ilkelerine dayalı öğretim sürecinin öğrenci başarısını olumlu anlamda etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bakımdan araştırma bulgularının birbiri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Anımsanacağı üzere Nuttal (2016) Storyline yaklaşımının kökenini sosyal yapılandırmacılığa dayandırmaktaydı. Bu bakımdan Storyline yaklaşımına dayalı öğretim sürecinin sosyal yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturabildiği söylenebilir. Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenci başarısına etkisi çeşitli çalışmalarda araştırmalara konu olmuştur. Çimen (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Bilişim Teknolojileri dersinde sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu ve sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır. Baş ve Beyhan (2017) ise, İngilizce dersinde oluşturulan sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamının İngilizce ders başarısını ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumu olumlu anlamda etkilediğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan yola çıkarak sosyal yapılandırmacılığa dayalı öğrenme ortamının öğrenci başarısı üzerinde olumlu anlamda etkili olabildiği ve öğrencilerin görüşlerini etkileyebildiği söylenebilir. Araştırmada da sosyal yapılandırmacıya dayalı bir öğretim ortamı oluşturulduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda bu öğrenme ortamında öğrencilerin başarılı oldukları ve söz konusu öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Bu bakımdan araştırma bulgularının diğer araştırmalardaki sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada dikkate değer bir diğer bulgu ise Storyline yaklaşımı ile bütünleştirilmiş kanıt temelli etkinlikler ile ilgilidir. “İnsanlığın kullandığı belli başlı zamanı ölçme araçlarını tanır” kazanımı için kanıt temelli etkinlikler oluşturulurken, “Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır” kazanımı ile ilgili ise görsel kanıtlardan oluşan etkinlikler düzenlenmiştir. Öğrencilerin tüm Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerde en fazla zorlandıkları etkinlikler “İnsanlığın kullandığı belli başlı zamanı ölçme araçları tanır” kazanımı için oluşturan kanıt temelli etkinlikler olmuştur. Bunun yanında öğrencilerin en başarılı olduğu Storyline etkinlikleri ise,

“Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır” kazanımı ile ilgili görsel kanıt temelli etkinliklerdir. Bu durumun nedeni görsel kanıtların, akademik metinlerin yer aldığı kanıtlara göre ilkökul öğrencileri tarafından daha rahat anlaşılması olabilir. Aynı zamanda görsel kanıtlar ile oluşturulan kanıt temelli etkinliklerde, birbirine zıt durumlarının tartışıldığı öğrenme ortamı oluşturulurken diğer kanıt temelli etkinlikte böyle bir öğrenme ortamı oluşturulmamıştır. İlkokul düzeyinde Sosyal Bilgilerin tartışmaya açık olabilecek konularında görsel kanıtlara dayalı etkinliklerin diğer kanıt temelli etkinliklere göre daha etkili olabileceği söylenebilir.

5.6. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler uygulayıcılara, araştırmacılara ve MEB’e olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

5.6.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle gerçekleştirilen bu çalışma ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Yapılan araştırmada sonucunda, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmada başarılı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin daha da başarılı olabilmeleri adına alt sınıflardan itibaren Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler öğretim sürecine eklenebilir.
- Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersinde mutlu olduklarını, etkinlikleri yaparken eğlendiklerini, derslere daha aktif bir şekilde katıldıklarını ve dersi daha kolay bir şekilde öğrenebildiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğrenciler tarafından öğrenilmesinde güçlük yaşanan konularda Storyline etkinlikleri öğretim sürecinin bir parçası haline getirilebilir.
- Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme motivasyonuna ve yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkılar sağlamıştır. Ayrıca öğrenciler, bu etkinliklerin hayal güçlerini geliştirdiğini ve kendilerine olan inançlarını arttırdığını ifade edip Storyline yaklaşımına dayalı böylesi bir eğitimin farklı derslerde de uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu anlamda öğrencilerin yaratıcılıklarını

desteklemek ve motivasyonlarını arttırmak adına farklı derslerde de Storyline yaklaşımının işe koşulması önerilebilir.

5.6.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “İyi ki Var” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler Storyline yaklaşımına dayalı böylesi bir öğretim sürecinin Sosyal Bilgiler dersinin başka ünitelerinde de uygulanması gerektiğini düşünmektedirler. Bu bakımdan araştırmacılar Storyline’nin farklı ünitelerde uygulanmasına yönelik çalışmalar yapabilirler.
- Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacılar ilkokul Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler geliştirip bu etkinlikleri uygulayabilir. Nitekim öğretmenler ve öğrenciler farklı derslerde de Storyline yaklaşımına dayalı böylesi bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinin yararlı olabileceğini düşünmektedir.
- Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin daha rahat bir şekilde yapılabilmesi için araç-gereç yönünden donanımlı ve öğrencilerin rahat bir şekilde çalışılabilecekleri mekânlara ihtiyaç duyulabileceği araştırmacı ve öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu bakımdan araştırmacıların sınıf ortamından farklı ve araç- gereç yönünden zengin bir mekânda çalışmalarını yapmaları yaklaşımın etkililiğini daha da arttırabilir.
- Araştırma bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Özel okullarda benzer bir uygulamayı araştırmacılar gerçekleştirip sonuçları birlikte değerlendirebilirler.
- Storyline yaklaşımı öğretmenlere farklı yöntem ve teknikleri kullanma fırsatı sunabilmektedir. Bu bakımdan araştırmacılar, Sosyal Bilgiler öğretimine özgü kanıt temelli, sözlü tarih, yerel tarih ve tarihsel empati gibi teknikleri Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle harmanlayarak uygulamaya yönelik araştırmalar yapabilirler.
- Storyline yaklaşımının kullanımını yaygınlaştırmak adına uzman kişilerin yardımıyla öğretmen ve akademisyenlere tanıtımı yapılmalıdır. Bununla birlikte eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının Storyline yaklaşımı ile tanışması ve bu yaklaşım ile ilgili çalışmalar yapması sağlanmalıdır.

5.6.4. M.E.B'e Yönelik Öneriler

- Storyline yaklaşımı Türkiye'de öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından yeterince tanınmamaktadır. MEB Türkiye'de Storyline yaklaşımının uzman liderleri ile işbirliğine giderek yaklaşımın tanınırlığını artırma anlamında çalışmalar yapılabilir.
- Elektronik Bilişim Ağı (EBA) olan çevrim içi sosyal eğitim platformunda sınıfta Storyline uygulamalarına yönelik videolara, Storyline yaklaşımını tanıtıcı materyallere ve kitaplara yer verilebilir.
- Öğretmen eğitiminde kullanılan kitaplarda Storyline yaklaşımının tanıtımına yönelik faaliyetlerde bulunulabilir.

5.7. Teze Bütüncül Bir Bakış

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere bireysel gelişim, toplumsal yaşama uyum ve dünya ile rekabet edebilmek için bilgi, beceri, tutum ve nitelikler kazandırılmak amaçlanmaktadır. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler dersi önemli işlevleri olan bir derstir. Öğrencilere hedeflenen beceri ve niteliklerin kazandırılması için Sosyal Bilgiler öğretim sürecinin etkili bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin öğretim sürecinde pasif olduğu ve dinleyici olarak derslere katılım gösterdiği öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarının gerçekleşmesinin oldukça güç olabileceği söylenebilir. Bu nedenle ülkemizde 2005 yılında yapılandırmacı öğrenme anlayışı temelinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Bu öğrenme anlayışında öğrencilerin derslere aktif katılımı önemsenmektedir. Onları günlük yaşamda karşılaşılabilecek problemlerle yüz yüze getirme, böylece onlara problem çözme becerileri kazandırma amaçlanmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal birçok beceri edinmesi hedeflenmektedir. Bundan ötürü programda derslerin öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklerle yürütülmesi önemsenmektedir. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilere çeşitli beceri ve nitelikler kazandıracak ve onları öğrenme sürecinin merkezine alacak öğretim yaklaşımlarından biri Storyline yaklaşımıdır.

Storyline yaklaşımında öğrenme süreci aşamalı ve sıralı bir yapıda oluşturulan öykü bölümlerine göre yapılandırılmakta ve bölümler arasındaki geçişler anahtar sorularla sağlanmaktadır. Bunun yanında anahtar sorular, olay örgüsü ve öykü kahramanlarının başından geçen olaylara göre öğrenciler araştırmaya, sorgulamaya ve incelemeye yönlendirilmektedir. Böylelikle öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımları sağlanmaktadır. Öyküde oluşturulan tema gerçek hayatı yansıttığından öğretim süreci hem öğrenciler hem de öğretmen için anlamlı olmaktadır. Bunun yanında Storyline yaklaşımında öğrenciler ürün ortaya koyabilmektedir. Nitekim yaklaşımın ilk iki bölümünde öğrenciler öykü kahramanlarını ve öykünün geçtiği mekânı oluşturmaktadır. Sonraki bölümlerde ise, hedef kazanımlar dikkate alınarak tasarlanmış etkinlikleri yapmaya yönlendirilmektedir. Bundan dolayı öğrenciler öykü sürecinin içine dâhil olmakta ve bölümler boyunca çalışmalar yaparak ürünler ortaya koyabilmektedir. Storyline öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler sergilenmektedir. Böylesi bir öğretim sürecinin sınıf atmosferine, öğrencilere ve öğretmenlere çeşitli yönlerden önemli katkılar sunabileceği düşünülebilir.

Storyline yaklaşımında saygı ve güvene dayalı bir sınıf ortamı ve iletişim süreci oluşturmak önemsenmektedir. Öğrenciler stresten uzak bir şekilde araştırmaya, sorgulamaya, fikir üretmeye ve fikirlerini ifade etmeye teşvik edilmektedir. Öğrenciler böyle bir sınıf atmosferinde hata yapmaktan, ürettiklerini sergilemekten ve ifade etmekten çekinmemektedir. Sınıf içi tartışmalarda karşıt fikirlere saygı çerçevesinde kendi fikirlerini ifade etmeyi, savunmayı ve haklı çıkarmayı öğrenmektedir. Bunun yanında Storyline yaklaşımına dayalı öğrenme ortamlarında, öğrenciler birlikte çalışmaya yönlendirilmekte, böylece onlara takım çalışmalarına ilişkin deneyim ve bilgi kazandırılmaktadır. Bu durum aynı zamanda onların sosyal ve duygusal yönden gelişimini de sağlayabilmektedir.

Storyline yaklaşımına dayalı bir öğretim sürecinin öğrencilere çeşitli katkıları olabilmektedir. Örneğin Storyline yaklaşımında öykü, masal ve kurgu karakterler vasıtasıyla gerçek hayat öğretilir. Aynı zamanda öğrencilerin bu kurgu karakterlerle özdeşim kurarak empati becerileri de gelişebilmektedir. Bunun yanında öğrencilerin hedefler belirleyerek kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve kendilerine ilişkin yansımalar yaparak öz değerlendirme yapabilmelerine olanak sağlanmaktadır. Storyline

öğretme sürecinde öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak edindikleri bilgileri farklı alanlarda kullanmaları teşvik edilmektedir. Böylelikle onların yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine olumlu anlamda katkılar sağlanmaktadır.

Storyline yaklaşımında öğretmen, öğrencilerin ön bilgilerine göre öğrenme yaşantıları yapılandırmaktadır. Aynı zamanda öğretmenin bu öğretim sürecini yapılandırırken ve planlarken diğer öğretmenlerle birlikte işbirliğine gitmesi gerekmektedir. Böylesi bir öğretim sürecinde öğrenciler olduğu gibi kabul edilmekte ve onların fikirlerine saygı duyulmaktadır. Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilerin farklı fikirlerine saygı duyma noktasında duyuşsal anlamda gelişme gösterebilmektedir. Bunun yanında Storyline öğrenme sürecinin değerlendirilmesi için farklı değerlendirme araçları ve yöntemleri işe koşulur. Gerek öğretim sürecinin planlanması gerekse de yürütülmesi ve değerlendirilmesi konusunda, Storyline yaklaşımı öğretmenlere ciddi anlamda sorumluluklar yüklemektedir. Bu bakımdan Storyline yaklaşımının öğretmenleri mesleki gelişim açısından yenilenme noktasında teşvik edebildiği söylenebilir.

Yukarıda Storyline yaklaşımının özellikleri, öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamında katkıları ele alınmıştır. Bu çalışmada Storyline yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, yaratıcılık başta olmak üzere birçok nitelik ve becerilerine; bunun yanında Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ve düşüncelerine olumlu katkı sağlayabileceği varsayılarak, ilkokul Sosyal Bilgiler derslerinde yaklaşımın etkililiğinin incelenmesi araştırmaya değer görülmüştür. Bunun yanında ilkokul kademesi Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımı temel alınarak yapılan çalışmaların olmaması da konunun seçiminde etkili olmuştur.

Storyline yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin uygulanması sonucunda öğrenciler, çalışma yapraklarında yer alan uygulamalarda ortaya bir takım ürünler koymuştur. Öyle ki derse katılım noktasında hassasiyeti daha az olan öğrenciler bile, ürün ortaya koyabilme adına önemli çabalar göstermiştir. Bunun yanında yaklaşımın öğrencilerin derse olan bakışını da olumlu anlamda etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin önemli bir bölümü, eskiden Sosyal Bilgiler dersini sevmiyorken Storyline yaklaşımı ile birlikte dersi çok sevmeye başladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin öğretim sürecinde aktif olması, oluşturulan sınıf atmosferinin rahat olması, öğrencilerin herhangi bir baskı altında

olmadan fikirlerini ifade etmesi ve derslerin eğlenceli geçmesi bu değişimin gerçekleşmesinde etkili olmuştur. Ayrıca ders öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirmiştir. Storyline öğretim süreci boyunca öğrencilerin alışılmışın dışında çalışmalara yönlendirilmesi ve son Storyline bölümünde yeni bir teknolojik ürün tasarımları öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesine olumlu anlamda katkı yapmıştır.

Bu çalışmada öğrenciler, süreç boyunca ortaya koydukları çalışmaların tamamını okul yönetimine, öğretmenlere ve öğrenci arkadaşlarına bir sergi ile tanıtmıştır. Öğrenciler ortaya koydukları çalışmaları sergilemekten oldukça büyük zevk ve keyif almıştır. Hatta öğrenciler öğretim sürecinde en unutulmaz anları, sergi süresince yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin ve sınıf öğretmenin farklı ders ve üniteleri de Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlemeye yönelik istekleri çalışmanın başarılı olduğu konusunda bizlere fikir verebilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının öğrenme ortamlarında uygulanış biçimi olarak görülebilecek Storyline yaklaşımının Diyarbakır ilinde bir takım zorluklara rağmen uygulanabilir olduğu, bu uygulamaların öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve ders başarılarına olumlu anlamda katkılar sağladığı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik görüş, düşünce ve tutumlarını olumlu anlamda etkileyebildiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çalışmada yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre etkinlikler düzenlenebileceği ve Storyline yaklaşımının bu anlamda öğretmenler için oldukça fonksiyonel uygulamalar ve kolaylıklar içerebileceği gösterilmiştir. Çalışmanın işlevsel ve yararlı olması dileği ile...

KAYNAKÇA

- Acar, B (2008). *Lise kimya “ asitler ve bazlar” konusunda yapılandırmacılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme* (10. Baskı). İzmir: Biliş.
- Ahlquist, S. (2012). ‘Storyline’: a task-based approach for the young learner classroom. *ELT journal*, 67, (1), 41- 51.
- Ahlquist, S. (2015). The Storyline approach: promoting learning through cooperation in the second language classroom. *Education 3-13*, 43 (1), 40-54.
- Akbaba, B. (2003). *Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdağ, H. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının öğretmen ve öğrenci açısından uygulama dönütleri (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdağ, H. (2009). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye’deki yeri. Edt. Refik Turan, Ali Murat Sünbül, Hakan Akdağ. *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar I* (ss. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Akınoğlu, O. (2012). Yapılandırmacılık. Edt. Oral, B. *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 429- 446). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, R. (2010). *Olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki kavramların gerçekçi matematik eğitimi ve yapılandırmacılık kuramına göre bilgi oluşturma sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Akşit, F. ve Şahin, C.,(2011). Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (4), 1- 26.
- Akyüz, Y. (2010) *Türk eğitim tarihi M.Ö 1000- M. S. 2010*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Albayrak, Y. (2012). *Yapılandırmacı paradigma bağlamında öğretmenin rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XIX, (2), 223-238.

- Ardıç, Ü. (2015). *Orta öğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi (Ümraniye ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 40, sayı: 1, 41-61.
- Aslan, E. (2001). “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aslan, A. E. & Puccio, G. (2006). Developing and testing a turkish version of torrance tests of creative thinking: a study of adults. *Journal of Creative Behavior, Massachusetts*. 40 (3), 163-178.
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde dokümanlarla öğretim yaklaşımı. *Türk Yurdu*, cilt 22, sayı 175, s. 80-86.
- Atalay, Ö. Z. (2014) *Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atilla, M. E. ve Sözbilir, M. (2016) Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulanışı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, (2)
- Avcı, S. ve Yüksel , A. (2013) Öykü temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal Of Education*. 3, (2), 21-35.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*, Ankara: Nobel Yayın.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Baran, H. İ. (2015). *8. Sınıflarda okutulan Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırmacılığa uygunluğunun incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Barton, K.C. (1996). Narrative simplifications in elementary students’ historical thinking. Ed. Brophy, J. *Advances in research on teaching*, vol. 6: *teaching and learning in history* (p. 51-84). Greenwich: CN: JAI Press, Inc.
- Barr, İ. (2017) http://www.storyline.org/Storyline_Design/Articles_3.html 08.01.2017 tarihinde alınmıştır.

- Baş, G., Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41, 137-162
- Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bell, S. (2007). Continuing professional development in Storyline. In S. Bell, S. Harkness & G.White (Eds.). *Storyline: Past, present, future* (pp. 25- 30). Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Bell, S. (2008). Storyline – a pedagogy based on respect and feelings.
- Bell, S. & Harkness, S. (2006). Storyline: Promoting language across the curriculum, royston, UKLA.
- Binbaşıoğlu, C. (1988), *Özel öğretim yöntemleri*, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Brandfor, V. & Harder, K. (2006). The Storyline approach and CLIL. In W. Arnold, N. Joseph, H. Mol, R. Mitchell- Acuitevoerder (Eds.) *Younf learner sand the contentand language integrated learning continuum* (pp. 4-10). Cantenbury: IATEFL Tl SIG.
- Brezinova, J. (2007). *Storyline in teaching english to young learners*. Bachelor Thesis. Faculty Of Education, Masaryk University, Brno.
- Brooks G. & M G. Brooks. (1999) “The courage to be constructivist.” *Educational Leadership*, 18-24.
- Bryant, F. B., Kastrup, H., Udo, M., Hislop, N., Shefner, R., & Mallow, J. (2013). Science anxiety, science attitudes, and constructivism: A binational study. *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 432-448.
- Buldova, T. Y. (2014). The Storyline approach in teaching business english to linguistic students. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences*, 154, 420-424.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Cırık, İ. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesi için sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamının öğrenenlerin akademik başarılarına, öğrenme kalıcılığına ve görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. (1997). *Creating Words, constructing meaning: The Scottish Storyline Method*.(Ed.J.Creswell). (s:7-13), Potsmouth, NH: Heinemann.

- Creswell, J. (2007). John Dewey and The Storyline method. In S. Bell, S. Harkness & G.White (Eds.). *Storyline: Past, present, future* (pp:89-97) .Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Inc. (4th edition)
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Cunningham, D. & Duffy, T. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of research for educational communications and technology*, 170-198.
- Çayırıcı, Ç. (2007). *İlköğretim 7. Sınıfta web tabanlı portfolyo uygulaması: fen bilgisi ve sosyal bilgiler örnekleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelikkaya, T. (2013) Sosyal Bilgiler öğretiminde araç-gereç ve materyal kullanımının önemi. Sever, R., Koçoğlu, E. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (s. 39-69). Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, 281- 295.
- Çimen, Ü. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf bilişim teknolojileri dersinde problem temelli yaklaşıma göre oluşturulan sosyal yapılandırmacı öğretim ortamı tasarımının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Delil, A. ve Güleş, S. (2007). Yeni ilköğretim 6. Sınıf matematik programındaki geometri ve ölçme öğrenme alanlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 35-48.
- Demir. S. (2012). The effect of Storyline method on students' achievements in 5th grade of science and technology courses. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 46, 5026 – 5029.
- Demirboya, F. (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi (6.ve 7.sınıf) öğretim programını Hakkâri ilinde uygulamak: bir durum saptaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı- öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, H. (2003). *Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314-321.
- Dilaver, H. H. ve Akyürek, Tay, B. (2014). Sosyal Bilgilerde yapılandırmacılık. Edt: Tay, B., Öcal, A. (Edt.). *Özel öğretim yöntemleri ile sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 99-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* Ankara: Pegem Akademi: 2. Baskı.
- Doğan, Y. (2010) Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:VII, Sayı:I*, 86-106.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, N. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde tarihsel kanıt kullanımının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed). *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss: 226-254). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B (2012). Yapılandırmacılık. Ocak, G (Ed). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss: 360-385) . Ankara: Pegem Akademi. 4. Baskı.
- Duman, D. ve Şahiner, D., G., S. (2008). İlköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 135- 146.
- Eiríksdóttir, B. (1995). *Qualities of the Storyline Method for teaching in primary schools in Iceland*. Unpublished Master Thesis, University of Strathclyde, Faculty of Education Jordanhill Campus, Glasgow.
- Emo, W. (2009). *Teachers who initiate curriculum innovations: Motivations and benefits*. Unpublished Doctoral Thesis, University of York, York.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 81-87.
- Erden, M. (1996), *Sosyal Bilgiler öğretimi*, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, T. S. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi yaşadığımız yer ünitesiyle ilgili konuların öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırıcı öğrenme-kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2).
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırıcılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 503 – 528.
- Güney, S. Y. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. ve Tepetaş Cengiz. G. ř. (2016) The Storyline method and its reflections. *Journal of Strategic Research in Social Science*. 2 (3), 25-38.
- Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). *Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Haney, J. J. & McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education*, 86(6), 783-802.
- Harkness, S. (1997). *Creating Words, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method*. (Ed.J.Creswell). (s:ii-xiii) , Potsmouth, NH:Heinemann.
- Harkness, S. (2007). Storyline – an approach to effective teaching and learning. In S. Bell, S. Harkness & G.White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp. 19-24). Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.

- İlter, İ. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde 5e öğrenme döngüsü modelinin öğrenci başarısına, bilimsel sorgulayıcı-araştırma becerilerine, akademik motivasyona ve öğrenme sürecine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M. B. ve Kızıyıcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalci yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 41-47.
- Jarvinen, H. M. (2011). Using the Storyline to teach second languages to immigrant learners: Finnish as a second language as an example. 21,07,2016 tarihinde <http://creativediologues.lernnetz.de/en/trainershandbook-a.htm> adresinden indirildi.
- Letschert F. M. & Letschert B. G. (2007) Two of a kind, or: The janus head of Storyline . In S. Bell, S. Harkness ve G.White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp.101- 114) Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kerem, E., (2011). *2005-2006 eğitim- öğretim yılı öncesi mezun olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin incelenmesi (Çanakkale ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kim, J. S. (2005). The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 7-19.
- Kılıçoğlu, G. (2012). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. Safran, M. (Edt.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 3-016). Ankara: Pegem Akademi.
- Kısakürek, M. A. (1989). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kocher, D. (2007). Why Storyline is a powerful tool in the foreign language classroom. In S.Bell, S.Harkness & G.White(Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp. 115-122). Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Küçük, Ö. (2015). *Ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kütükoğlu, M.S. (1995). *Tarih araştırmalarında usül*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

- McNaughton, M. J. (2007). Stepping out of the picture: Using drama in Storyline topics S.Bell, S.Harkness & G.White (Eds.) *Storyline: Past, present, future* (pp:150-157), Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Mcblain, Y. (2007). Storyline – A creative approach. In S.Bell, S.Harkness & G.White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp. 189- 196). Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Martorella, P. H. (1998), *Social Studies for Elementary School Children Developing Young Citizens*, Second Edition. New Jersey: Prentice-Hall, 1998. Akt. Doğanay, 2002.
- MEB, (2005). 4- 5. *Sınıf sosyal bilgiler programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2017). 4-7. *Sınıf sosyal bilgiler programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *An expand sourcebook: qualitative data analysis*. USA: Sage Publication.
- Nuttall, A. (2016). The ‘curriculum challenge’: Moving towards the ‘Storyline’ approach in a case study urban primary school. *Improving Schools*, 19(2), 154-166.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 166, 25-40.
- Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010) Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri. *Eğitim Bir Sen Yayınları*, 6 (16), 56- 60.
- Özden, G. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf “canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım” ünitesinde kullanılan öyküleştirme yönteminin öğrencilerin başarı ve kavramsal öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi: Ankara.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren- örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 394- 422.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen, H. (2014). Deneyisel araştırma yöntemi. Metin. M. (Edt). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 47- 76). Ankara: Pegem Akademik.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir yaklaşım. Öztürk, C. (Edt). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (ss. 2-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows third edition*. Berkshire: Open University Press.
- Perkins, D. (1999).The many faces of constructivism. *Educational Leadership*. 57, 3. 6-11.
- Plaskitt, R. (2007) Designing valid and reliable assessments within a Storyline topic. S.Bell, S.Harkness & G.White (Eds.) *Storyline: Past, present, future* (pp. 218-224) Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Rasmussen, A. & Lund, B. (2005). Children Cooperating in an ICT Context. In *International Educational Research Conference*.
- Rhonda, M. B. (2010). *An analysis of the Storyline method in primaryschool; its theoretical underpinnings and its impact on pupils intrinsic motivation*. Unpublished Doctoral Thesis, Durham University, Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/487/>
- Safran, M. (2006). Tarih öğretiminde yazılı kanıtların kullanılması, *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M. (2008). Türkiye’de eğitim tarihi ve öğretimi. Safran M., Dilek, D. (Edt.) 21. *yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih* (s 7- 13). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Safran, M.(2014). Sosyal Bilgiler öğretimine bakış. Tay, B., Öcal, A. (Edt.) *Özel öğretim yöntemleri ile sosyal bilgiler öğretimi* (s.2-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Safran, M. ve Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış, C. Şahin (Ed.) *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara. Gündüz Yayıncılık.
- Save, T. V. & Amstrog ve D. G. (1996). *Effective teaching in elementary Social Studies*. New Jersay: Prentice- Hall, Inc. Third Editon.
- Schwänke, U. & Gronostay, L. (2007) Constructivism and Storyline. (Ed.S.Bell, S.Harkness ve G.White) *Storyline: Past, Present, Future* (p: 51- 61). Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Seixan, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Olson, D.R. & Torrance, N. (Eds.). *The Handbook of Education and Human Development* (p 765-783). Cambridge, MA: Blackwell Publishers Ltd.

- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS’le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Solstad, A. G. (2006). Storyline—a Strategy for Active Learning and Adapted Education—a partnership 304ğrenme between teacher education and practice schools. In *the Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference* (pp. 21-25).
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı, S. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ‘adım adım türkiye’ ünitesinde yer alan kavramları öğrenme düzeyleri ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şaşan, H., H., (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. 74-75, 49-52.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A., E. (2001). “Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri.” Epsilon Yayıncılık: İstanbul.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tepetaş, G. Ş. (2011). “6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezci, E. ve Gürol, A., (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık (Constructivist instructional design and creativity). *The Turkish Online Journal Of Educational Technology–TOJET*, ISSN: 1303, 6521.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543–559.
- Tynjälä, P. (1999). “Toward expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university”. *International Journal of Educational Research*, 31, 357-442.
- Ünlüer, G. (2008). *Sosyal Bilgiler dersinde gazete kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vansledright, B. A. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *Elementary School Journal*. Vol. 103, No. 2, Special Issue: Social Studies. 131-160.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme, “teori ve teknikler”* (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayıncılık.

- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning* London: Falmer Pres.
- Wringley, T. (2007). Projects, stories and challenges: more open architectures for school learning. In. S.Bell, S.Harkness & G.White (Eds) *Storyline: Past, present, future* (pp:166-181), Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Yanpar Yelken, T. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık: Ankara.
- Yanpar Yelken, T., Tanrıseven, I., Üredi, L. ve Kılıç, F. (2010) İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 19, Sayı 2, 31 – 46.*
- Yapıcı, M. (2007).Yapılandırmacılık ve sınıf. *Üniversite ve Toplum Dergisi* (Elektronik Dergi, [www.universite-toplum.org.](http://www.universite-toplum.org/)) 7(2) http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_312.pdf
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8; 1-2; 68-75.
- Yazıcı, H. ve Koca, K. (2014). Sosyal Bilgiler öğretim programı. Tay, B., Öcal, A. (Ed.) *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi (19- 40)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yetkin D. ve Daşcan, Ö. (2010). *Son değişikliklerle ilköğretim programı 1-5 sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık. 3. Baskı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. (8. Baskı)
- Yılmaz, F. (2010). *Fen ve Teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yiğit, E. Ö. (2007). *Öyküleştirme yönteminin 6. Sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yiğit, E. Ö. ve Erdoğan, T. (2008). Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan öyküleştirme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17 (3), 399- 416.
- Zengin, M. (2010). *Yapılandırmacılık ve din eğitimi ilköğretim DKAB öğretim programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri açısından etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek-1: MEB İzni



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 16541545-302.08.01-1700012437
Konu : Hanifi ŞEKERCİ'nin Milli Eğitim İzin Yazısı Hk.

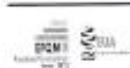
13.01.2017

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencilerinden **T.C. 27055614976** nolu Hanifi ŞEKERCİ tez aşamasında olup, "**Sosyal Bilgiler Dersterinde Öyküleştirme (Storyline) Yönetimi Kullanımının Etkinliği**" konulu tezini Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN danışmanlığında yürütmektedir. Öğrenci Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda tez konusuyla ilgili ampirik bir çalışma yapmak istemektedir. Yapacağı çalışmaya ait bilgiler ekte sunulmuş olup, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınması hususunda gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ozana URAL
Müdür

EK:
EK-1 Öğrenci Dilekçesi
EK-2 Uygulama Evrakları



Marmara Üniversitesi Gözetme, Yayıncılık, Eğitim Bilimleri Enst.
Enstitüler Binası 34722 Kalkın / 08150000000
Telefon: 0216 556 91 43-44 23-47 Faks: 0216 556 91 43-44 23-46
e-posta: ogrenci@marmara.edu.tr http://ebc.marmara.edu.tr
E-posta: marmara@net50.net.tr

Yazınca belge adı:
Beyaz DEMİRCİHAN
Bilgiye İletildi



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Ozana URAL tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/CQR/6FEA648BD1E04F2F>

Ek-2: Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzin Talebi



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 16541545-302.08.01-1700012437

13.01.2017

Konu : Hanifi ŞEKERCİ'nin Milli Eğitim İzin Yazısı Hk.

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencilerinden T.C. 27055614976 nolu Hanifi ŞEKERCİ tez aşamasında olup, **"Sosyal Bilgiler Derslerinde Öyküleştirme (Storyline) Yönetimi Kullanımının Etkinliği"** konulu tezini Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN danışmanlığında yürütmektedir. Öğrenci Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda tez konusuyla ilgili ampirik bir çalışma yapmak istemektedir. Yapacağı çalışmaya ait bilgiler ekte sunulmuş olup, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınması hususunda gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ozana URAL
Müdür

EK:

EK-1 Öğrenci Dilekçesi

EK-2 Uygulama Evrakları



Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Enstitü Binası 34722 Kabağız - 80100 BURSA
Telefon: 0216 550 67 43-44 22 42 Faks: 0216 550 67 44
e-posta: egitim@marmara.edu.tr <http://ebc.marmara.edu.tr>
E-posta: marmara@postalis.tr

Aktarılan bilgi için
İmza DEMİRHAN
Bilgiye İktisadi



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Ozana URAL tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/6FEA648D1E04F2F>

Ek-3: Çalışma Yaprakları Değerlendirme Rubrikleri

Teknolojik Araçları Kullanım Amaçlarına Göre Sınıflandırıyoruz Çalışma Yaprakındaki Etkinliklerin Değerlendirilme Ölçütleri

Kavram Haritası Değerlendirme Ölçütleri

Ölçütün Adı	Değerlendirme Kategorisi
0-6 hata veya eksiklik	Çok Nitelikli (5)
7- 12 hata veya eksiklik	Nitelikli (4)
13- 18 hata veya eksiklik	Orta (3)
19'den fazla hata veya eksiklik	geliştirilmeli

Sıralama Etkinliği Değerlendirme Ölçütleri

Ölçütün Adı	Değerlendirme Kategorisi
0-3 hata	Çok Nitelikli (5)
4- 6 hata	Nitelikli (4)
7- 9 hata	Orta (3)
9'dan fazla yanlışlık	Geliştirilmeli (2)

Geçmişten Günümüze Zamanı Ölçme Araçlarının İzini Sürüyoruz Etkinliklerinde Kullanılan Ölçütler:

Ölçüt	Değerlendirme Kategorisi
Takvimlerle İlgili Etkinlikler	
Takvimlerin ne işe yaradığı ve neden geliştirildiği eksiksiz bir şekilde ifade edilmiştir.	4 (çok nitelikli)
Takvimlerin ne işe yaradığı ve niçin geliştirildiği küçük bir takım eksikliklerle ifade edilmiştir.	3 (nitelikli)
Takvimlerin ya neden geliştirildiğine ya da ne işe yaradığına ilişkin ifadelerde bulunulmuştur	2 (ortalama)
Takvimlerle ilgili bir takım bilgilere yer verilmiştir.	1 (geliştirilmeli)
Eski Türklerin hayat tarzlarından kaynaklanan ihtiyaçlar gereği takvim sistemi geliştirmiş olabileceği ifade edilmiştir.	4 (çok nitelikli)
Eski Türklerin zamanı doğru kullanmak için takvim sistemi geliştirmiş olabileceği ifade edilmiştir.	3 (nitelikli)
Eski Türklerin neden takvim sistemi geliştirmiş olabileceği bir takım eksikliklerle birlikte ifade edilmiştir.	2 (ortalama)
Eski Türklerin takvim sistemi geliştirme nedenlerine ilişkin varsayımlar amaçlanı yansıtmaktan uzaktır.	1 (geliştirilmeli)
Eski Türklerin hayat tarzları ve ihtiyaçlarından kaynaklanan nedenlerden ötürü hayvan adlarını kullandığı ifade edilmiştir.	4 (çok nitelikli)
Eski Türklerin geçim kaynaklarından ötürü hayvan adları kullanıldığını bazı eksiklerle ifade edilmiştir.	3 (nitelikli)
Eski Türklerin hayvan isimlerini takvimlerde kullanmalarına neden olabilecek varsayımlar ifade edilmiştir.	2 (ortalama)
Etkinlikte amaçlanı yansıtmayan varsayımlar ifade edilmiştir.	1 (geliştirilmeli)
Hicri takvim ile miladi takvim arasındaki farklar 0 ile 1 hata yapılarak belirlenmiştir.	4 (çok nitelikli)
Hicri takvim ile miladi takvim arasındaki farklar 2 hata yapılarak belirlenmiştir.	3 (nitelikli)
Hicri takvim ile miladi takvim arasındaki farklar 3 hata yapılarak belirlenmiştir.	2 (ortalama)
Hicri takvim ile miladi takvim arasındaki farklar 3'den fazla hata yapılarak belirlenmiştir	1 (geliştirilmeli)
Takvim sisteminin değiştiğini öğrendiğinde neler hissedeceğini gerekçelendirerek ifade eder.	4 (çok nitelikli)
Takvim sisteminin değiştiğini öğrendiğinde neler hissedeceğini bir takım eksikliklerle birlikte gerekçelendirerek ifade eder.	3 (nitelikli)
Takvim sisteminin değiştiğini öğrendiğinden neler hissedebileceğini ifade etme.	2 (ortalama)
Takvimlerin özelliklerini dikkate alarak kendine özgü bir takvim geliştirilmiştir.	4 (Çok nitelikli)
Takvimlerin özelliklerini dikkate alarak kendine özgü bir takvimi bir eksiklikle geliştirmiştir.	3 (Nitelikli)

Takvimlerin özelliklerini dikkate alarak kendine özgü bir takvimi iki eksikle geliştirmiştir	2 (ortalama)
Geliştirilen takvimin eksikliği olması ve özgün olmaması.	2 (ortalama)
Saatler İle İlgili Etkinlikler	Değerlendirme Kategorisi
Kum ve su saati arasındaki benzerlikler ya da farklılıklar 3 özellik ile belirlenmiştir.	4 (Çok nitelikli)
Kum ve su saati arasındaki benzerlikler ya da farklılıklar 2 özellik ile belirlenmiştir.	3 (nitelikli)
Kum ve su saati arasındaki benzerlikler ya da farklılıklar 1 özellik ile belirlenmiştir	2 (ortalama)
Kum ve su saati ile ilgili bilgi verilmiştir	1 (geliştirilmeli)
Seçilen saate ilişkin ortaya konan neden zamanı doğru belirleme adına oldukça etkilidir.	4 (çok nitelikli)
Seçilen saate ilişkin ortaya konan neden zamanı doğru belirleme adına etkilidir.	3 (nitelikli)
Seçilen saate ilişkin ortaya konan neden zamanı doğru belirleme adına dolaylı anlamda etkilidir.	2 (ortalama)
Seçilen saate ilişkin ortaya konan neden zamanı doğru belirleme dolaylı veya doğrudan etkili değildir.	1 (geliştirilmeli)
Kanıtlardan yola çıkılarak saatlerin çalışma prensipleri ortaya konulmuş ve saatler arasındaki ilişki belirlenmiştir.	4 (çok nitelikli)
Kanıtlardan yola çıkılarak saatlerin çalışma prensipleri ortaya konulmuş ve saatlerle ilgili bilgi verilmiştir.	3 (nitelikli)
Saatlerin tek özelliğine vurgu yapılmıştır.	2 (ortalama)
Saatlerle ilgili verilen bilgiler organize biçimde sunulamamıştır.	1 (geliştirilmeli)
2050 yılında kullanılabilecek saatlerin görünümü ve özellikleri günümüzdeki saatlerden farklıdır.	4 (çok nitelikli)
2050 yılında kullanılabilecek saatlerin özellikleri günümüzdeki saatlerden farklıdır.	3 (nitelikli)
Tasarlanan saatler günümüzdeki saatlerle birçok yönden benzerdir.	2 (ortalama)
Tasarlanan saatlerin gelecekte olabilecek saatlerle ilgisi yoktur.	1 (geliştirilmeli)

**Küçük Sosyal Bilimciler Otomobilin Teknolojik Gelişiminin İzini Sürüyor
Etkinliklerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçütler:**

Ölçütün Adı	Değerlendirme Kategorisi
Otomobilin teknolojik gelişimi aşamalı olarak sıralanmış ve 4 özellik ile ifade edilmiştir.	4 (çok nitelikli)
Otomobilin teknolojik gelişimi aşamalı olarak sıralanmış ve 3 özellik ile ifade edilmiştir	3 (nitelikli)
Otomobilin teknolojik gelişimi aşamalı olarak tek hata ile sıralanmış ve 2 özellik ile ifade edilmiştir	2 (Ortalama)
Otomobilin teknolojik gelişimi aşamalı olarak tek hata ile sıralanmış ve 1 özellik ile ifade edilmiştir.	1 (Geliştirilmeli)
Otomobilin ilk hali ile modern son hali arasındaki farklar 8 ve daha fazla özellik ile belirtilmiştir.	4 (çok nitelikli)
Otomobilin ilk hali ile modern son hali arasındaki farklar 6 ve 7 özellik ile belirtilmiştir.	3 (nitelikli)
Otomobilin ilk hali ile modern son hali arasındaki farklar 4 ve 5 özellik ile belirtilmiştir.	2 (Ortalama)
Otomobilin ilk hali ile modern son hali arasındaki farklar 2 ve 3 özellik ile belirtilmiştir.	1 (Geliştirilmeli)
Otomobildeki teknolojik gelişimin hayata olan katkısına ilişkin çıkarımda bulunulmuş ve etkili bir şekilde ifade edilmiştir.	4 (çok nitelikli)
Otomobildeki teknolojik gelişimin hayata olan katkısına ilişkin çıkarımda bulunulmuş ve ifade edilmiştir	3 (nitelikli)
Otomobildeki teknolojik gelişme anlamlandırılmış ancak bu gelişimin hayata olan yansıması ifade edilememiştir.	2 (Ortalama)
Otomobildeki teknolojik gelişimin hayata olan yansımasına ilişkin bilgi verilmiştir. Ancak verilen bilgiler etkinlikte hedeflenenlerden uzaktır.	1 (Geliştirilmeli)
Otomobilin teknolojik gelişimde Karl Benz'in katkısını ifade etme ve otomobildeki teknolojik gelişimi anlatma	4 (çok nitelikli)
Otomobilin teknolojik gelişimde Karl Benz'in katkısını ifade etme ve otomobildeki teknolojik gelişimin hayata olan yansımalarını ifade etme	3 (nitelikli)
- Otomobilin teknolojik gelişimde Karl Benz'in katkısını ifade etme, - Otomobildeki teknolojik gelişimi anlatma - Otomobildeki teknolojik gelişimin hayata olan yansımalarını ifade etme (Sadece biri..)	2 (Ortalama)
Etkinlikle hedeflenmeyen bir takım ifadeler yer verme	1 (Geliştirilmeli)

**Teknolojik Gelişmelerin Hayatımıza Olan Katkısını Araştırıyoruz
Etkinliklerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçütler**

Ölçütün Adı	Değerlendirme Kategorisi
Araçlardaki teknolojik gelişmelere ilişkin yüz ifadesi uygun şekilde çizilmiştir ve Araçlardaki teknolojik gelişmeleri gören Kemal'in neler hissedebileceği gerekçelendirilerek ifade edilmiştir.	4 (çok nitelikli)
Araçlardaki teknolojik gelişmelere ilişkin yüz ifadesi uygun şekilde çizilmiştir ve Araçlardaki teknolojik gelişmeleri gören Kemal'in neler hissedebileceği ifade edilmiştir.	3 (nitelikli)
Araçlardaki teknolojik gelişmeleri gören Kemal'in neler hissedebileceği ifade edilmiştir.	2 (Ortalama)
Araçlardaki teknolojik gelişmelere ilişkin yüz ifadesi uygun şekilde çizilmiştir	1 (geliştirilmeli)
Teknolojik gelişim sonucu son model araçlara eklenen teknik özellikler belirtilmiş ve bu özelliklerin kullanımı kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.	4 (çok nitelikli)
Teknolojik gelişim sonucu son model araçlara eklenen teknik özelliklere yer verilmiştir.	3 (nitelikli)
Teknolojik gelişim ile ilgili bilgi verilmiştir.	2 (ortalama)
Bir araca ilişkin bilgilere yer verilmiştir	1 (geliştirilmeli)
Yeni teknolojik araç kullanacak kişilerin neler hissedebilecekleri ifade edilmiş ve teknolojik gelişimin yaşama olan yansıması belirtilmiştir.	4 (çok nitelikli)
Yeni teknolojik araç kullanacak kişilerin neler düşünüp hissedebilecekleri ifade edilmiştir.	3 (nitelikli)
Teknolojik gelişimin yaşama olan yansıması belirtilmiştir.	2 (Ortalama)
Yeni teknolojik araç kullanacak kişilerin neler hissedebilecekleri ifade edilmiştir.	2 (Ortalama)
Araçlardaki teknolojik gelişim ifade edilmiştir.	1 (geliştirilmeli)
Teknolojik gelişimin yaşama olan katkısına ilişkin duygu- düşünceler ifade edilmiştir ve çıkarımda bulunulmuştur.	4 (çok nitelikli)
Teknolojik gelişimin yaşama olan katkısına ilişkin çıkarımda bulunulmuştur.	3 (nitelikli)
Teknolojik gelişim ile ilgili bilgi verilmiş ancak çıkarımda bulunulmamıştır.	2 (ortalama)
Araçlardaki teknolojik gelişim ifade edilmiştir.	1 (geliştirilmeli)
Teknolojik gelişmelerin hayata olan etkisine ilişkin duygu ve düşüncelere yer verilmiş ve bu gelişime ilişkin çıkarımda bulunulmuştur	(çok nitelikli)
Teknolojik gelişmelerin yaşama etkisine ilişkin çıkarımda bulunulmuştur	Nitelikli
Teknolojik gelişmeleri yaşama katkısına ilişkin bir takım yorumlara yer verilmiştir	Ortalama
Teknolojik gelişme ilişkin bir takım ifadelere yer verilmiştir	Geliştirilmeli
Değerlendirme	

Teknoloji Yararlı mı, Yoksa Zararlı mı? Etkinliklerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçütler:

Ölçütün Adı	Değerlendirme Kategorileri
İki görsel kanıttan yola çıkarak teknolojinin yararları konusunda kişisel görüşlerini ortaya koymuştur.	4 (çok nitelikli)
İki görsel kanıttan birinden yola çıkarak teknolojinin yararları konusunda görüşleri ifade etmiştir.	3 (nitelikli)
Görsel kanıtlardan yola çıkarak teknolojinin yararları konusunda ifade edilen görüşler anlamlıdır fakat ifadeler etkili bir şekilde sunulamamıştır.	2 (ortalama)
Görsel kanıtlardan yola çıkarak teknolojinin yararları konusunda ifade edilen görüşler amaçlananı yansıtmamaktadır.	1(geliştirilmeli)
Görsel kanıtlardan yola çıkılarak teknoloji bağımlılığı ile ilgili kişisel görüşler net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.	4 (çok nitelikli)
Görsel kanıtlardan yola çıkılarak teknoloji bağımlılığı ile ilgili görüşler ifade edilmiştir.	3 (nitelikli)
Görsellerden yola çıkılarak nelerin teknoloji bağımlılığına neden olduğu ifade dılmıştır.	2 (ortalama)
Görsellerle ilgili bilgi verilmiştir.	1 (geliştirilmeli)
Teknolojinin yararları ve zararları konusunda kişisel görüşler gerekçelendirilerek açık bir şekilde ifade edilmiştir.	4 (çok nitelikli)
Teknolojinin yararları ve zararları konusunda kişisel görüşler ifade edilmiştir	3 (nitelikli)
Teknolojinin ya yararları ya da zararları konusunda kişisel görüşler açık bir şekilde ifade edilmiştir	2 (ortalama)
Teknoloji ile ilgili bilgiler ifade edilmiştir.	1 (geliştirilmeli)
Bir takım doğru gerekçeler kullanılarak teknolojiyi kullanma konusunda kendini değerlendirme.	4 (çok nitelikli)
Teknolojiyi kullanma konusunda kendini değerlendirme	3 (nitelikli)
Teknolojiyi kullanma konusunda kişisel görüşleri eksik ifade etme.	2 (ortalama)
Teknoloji kullanımı ile ilgili yorumda bulunma	1 (geliştirilmeli)
Teknolojiyi doğru kullanma konusunda hazırlanan afişte slogan dikkat çekici ve resimle uyumludur.	4 (çok nitelikli)
Teknolojiyi doğru kullanma konusunda hazırlanan afişte slogan dikkat çekicidir; ancak resim ile uyumu konusunda küçük eksiklikler vardır.	3 (nitelikli)
Teknolojiyi doğru kullanma konusunda hazırlanan afişte slogan ve resim arasındaki uyum net değildir.	2 (ortalama)
Konu ile ilgili dorudan ilgili olmayan çalışmalar.	1(geliştirilmeli)

Haydi Yeni Bir Araç Tasarlayalım Etkinliğinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçütler:

Ölçütün Adı	4 (çok nitelikli)	3 (nitelikli)	2 (ortalama)	1 (geliştirilmeli)
Aracın tasarımı yaratıcılık içermektedir				
Araç günümüzdeki araçlardan farklı özelliklere sahiptir.				
Aracın tasarımı ile özellikleri uyumludur.				
Araç, özellikleri yönünden geleceğin teknolojisinde yer alabilecek özelliklere sahiptir.				
Araç önemli bir ihtiyacı karşılamaktadır.				

Ek-4: TYDT ile SBÖM Elde Edilen Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri**Descriptive Statistics**

	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
onıc	29	-,705	,434	-,622	,845
ondis	29	-1,075	,434	1,127	,845
ononem	29	-,501	,434	-,958	,845
sonic	29	-,931	,434	,387	,845
sononem	29	-2,051	,434	4,676	,845
sondis	29	-,628	,434	-,641	,845
on	29	-,149	,434	-,850	,845
son	29	-,356	,434	-,218	,845
Valid N (listwise)	29				

Descriptive Statistics

	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
akıcılık	29	-,063	,434	-,557	,845
esneklik	29	-,309	,434	-,636	,845
orjinallik	29	,233	,434	-,896	,845
ayrıntı	29	,267	,434	1,051	,845
torpuan	29	-,449	,434	,414	,845
akıcılıks	29	-,860	,434	-,565	,845
esnekliks	29	,291	,434	2,637	,845
orjs	29	-,192	,434	-,124	,845
ayrns	29	,020	,434	,073	,845
torpus	29	-,097	,434	-1,140	,845
Valid N (listwise)	29				

EK-5: Öğrenci Açık Uçlu Anket Formu ve Öğretmen Görüşme Formu

Öğrenci Açık Uçlu Anket Formu

Merhaba,

Ben Hanifi ŞEKERCİ, Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışıyorum ve doktora tezi araştırması yapıyorum. Araştırmamda kullanmak için size bazı sorular sormak istiyorum. Eğer anlayamadığınız bir soru varsa lütfen belirtiniz. Araştırmamın amacına ulaşabilmesi için soruları samimi olarak cevaplandırırsanız memnun olacağım.

Katıldığınız için teşekkür ederim.

Öğrenci Görüşme Formu

1. Storyline Yaklaşımına dayalı etkinlikler ile işlenen Sosyal Bilgiler dersi hakkındaki duygu ve düşüncelerin nelerdir? Lütfen açıkla mısın?
2. Storyline Yaklaşımı etkinliklerinin yapılması senin Sosyal Bilgiler dersine olan bakış açını nasıl etkiledi? Açıkla mısın?
3. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersi sende hangi tür becerilerin gelişimine katkı sağladı? Bu konuda neler söylemek istersin?
4. Storyline yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde en çok hoşunuza giden etkinlik(ler) hangisiydi? Görüşlerini paylaşır mısın?
5. Storyline Yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığın etkinlikler oldu mu? Cevabınız evetse görüşlerini paylaşır mısın?
6. Sence Storyline etkinlikleri sonraki Sosyal Bilgiler derslerinde de devam ettirilmeli mi? Bu konuda neler düşünüyorsun?
7. Sence Storyline Yaklaşımı Sosyal Bilgiler dersinden başka dersler de uygulanmalı mı? Neden?

Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba,

Ben Hanifi ŞEKERCİ, Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışıyorum ve doktora tezi araştırması yapıyorum. Araştırmamda kullanmak için size bazı sorular sormak istiyorum. Görüşme esnasında söylediklerinizi doğru bir şekilde kaydetmek amacıyla ses kayıt cihazı kullanacağım. Verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırmamda kullanılacak ve isminiz gizli tutulacaktır. Eğer görüşme esnasında anlamadığınız bir soru olursa lütfen belirtiniz. Araştırmamın amacına ulaşabilmesi için soruları samimi olarak cevaplandırırsanız memnun olacağım. Katıldığınız için teşekkür ederim.

1. Storyline Yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.
2. Sizce Storyline yaklaşımına dayalı etkinler, öğrencilerin Sosyal Bilgiler konularını öğrenmeye yönelik ilgilerini nasıl etkiledi? Görüşlerinizi açıklayınız?
3. Storyline Yaklaşımı etkinlikleri ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde ilginç bulduğunuz noktalar nelerdir? Açıklayınız.
4. Gerçekleştirilen çalışmalarda eleştirdiğiniz/eleştireceğiniz boyutlar nelerdir? Detaylarıyla açıklayınız.
5. Sizce Storyline etkinliklerin uygulanması sırasında öğrenciler zorluklar yaşad mı? Bunlar nelerdir? Açıklayınız
6. Sizce Storyline Yaklaşımı Sosyal Bilgiler dersinin farklı ünitelerinde de uygulanabilir mi? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
7. Sizce Storyline Yaklaşımı farklı dersler de uygulanabilir mi? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
8. Sizce Storyline Yaklaşımına dayalı işlenen böylesi Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerde ne gibi beceriler ve bakış açıları geliştirebilir? Açıklayınız.
9. Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımının daha iyi uygulanabilmesi için önerileriniz var mı? Bunlar nelerdir? Açıklayınız.

Ek -6: Öğrencilere Verilen Teşekkür Belgesi

	
TEŞEKKÜR BELGESİ	
Sayın:	
Tez çalışmasına yaptığınız değerli katkılarınızdan ötürü teşekkür ederiz.	
Tez Danışmanları Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN Prof. Dr. Yücel KABAPINAR	Araştırmacı Harufi ŞEKERCİ

Ek- 7: İzin Formu**İzin Formu**

Velisi olduğunuz öğrencinizin sınıfında doktora tez çalışmam için uygulama etkinlikleri gerçekleştirilecektir. Bu tez çalışması bağlamında çalışma kağıtları, görüşme formları ve anket formları gibi araçlarla veriler toplanacaktır. İzniniz olursa bu verilerden isim kullanmadan tezimde yararlanmak istiyorum. Veriler araştırma dışında herhangi bir yerde hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Aşağıda imzalamanız gereken alanı imzalamanız takdirde bu izni verdiğiniz varsayılacaktır.

Öğrencinizin katılımına verdiğiniz izin ve yardımınız için teşekkür ederiz.

Öğrenci Adı Soyadı:

Veli Adı Soyadı ve İmza:

Arş. Gör. Hanıfı ŞEKERCİ

Dicle Üniversitesi

Temel Eğitim Bölümü

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

hnfskrc@gmail.com